Competencias y Educación

Miradas múltiples de una relación

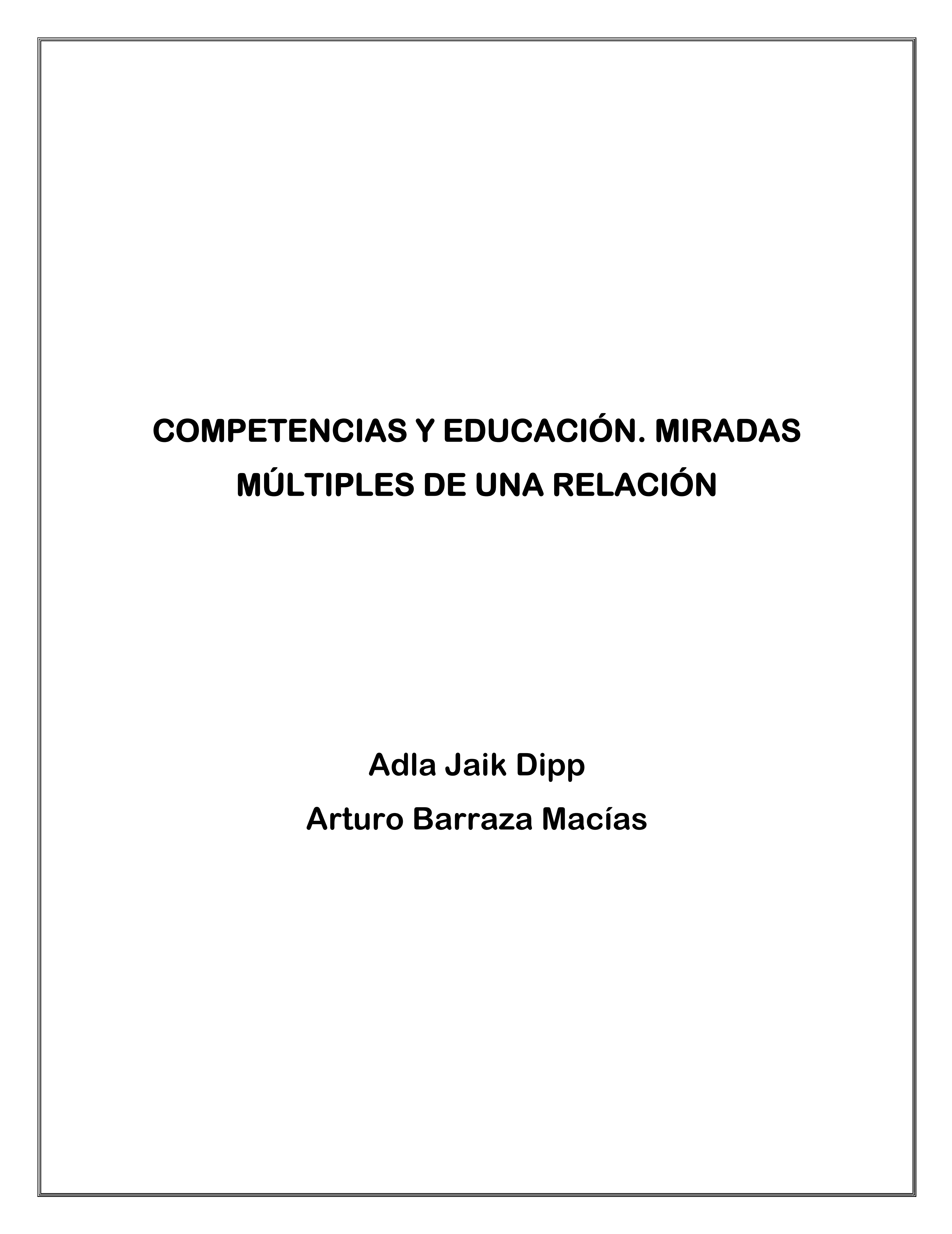




Coordinadores:
Adla Jaik Dipp
Arturo Barraza Macías







COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN. MIRADAS MÚLTIPLES DE UNA RELACIÓN

Adla Jaik Dipp

Arturo Barraza Macías

Primera edición **31 de enero de 2011**
Editado en **México**
ISBN: 978-607-9003-01-2

Editores:
Instituto Universitario Anglo Español A. C.
Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Diseño de Portada: M. C. Roberto Villanueva Gutiérrez

PRÓLOGO

Hablar de competencias en la actualidad, ha dejado de ser un asunto modal, para convertirse en un tema toral, sobre todo si de aspectos curriculares se trata. Se discute ahora sobre las competencias en coloquios, simposios, congresos y encuentros; tanto en México como en la mayor parte del mundo. Y es que al referirnos a este controversial enfoque, nos enfrentamos a múltiples visiones como lo señala el título del presente libro, ya que efectivamente la relación entre la educación y las competencias acepta un sin fin de miradas.

En México, por ejemplo, nos encontramos inmersos en múltiples reformas educativas que incluyen todos los niveles escolares y la gran mayoría de los rediseños van encaminados a la formación basada en competencias.

Las competencias como concepto, enfoque y paradigma educativo, emergen en los años 80´s, y se inician como un debate que surge en los países industrializados, sobre la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo, sobre todo para educar y capacitar a la mano de obra requerida.

En la actualidad, esto dibuja una nueva relación entre sistemas educativos y sistemas productivos, que obviamente han tenido importantes repercusiones en el mercado laboral y en la gestión de recursos humanos en el siglo XXI.

En los años 90´s se introduce una dinámica de cambio, en la que la innovación se asienta más en el plano organizativo, donde el factor humano resulta clave, ya que recae en los empleos (y por lo tanto en los empleados); se va perdiendo la relación lineal y los resultados dependen cada vez más de la capacidad de articulación entre los sistemas tecnológicos y el desarrollo del capital humano.

Bajo esta perspectiva surge la necesidad de experimentar, innovar y aprender en el marco de una economía global, en el que se aplican nuevos paradigmas que revolucionan el panorama productivo: La calidad total, la mejora continua, las organizaciones inteligentes, la reingeniería de procesos, el justo a tiempo, la automatización programable, etc. Todas ellas encuentran un aspecto común en la construcción de las instituciones: las personas.

Incluso el concepto de sujetos competentes ha cambiado, ser competente no es saber más, ni demostrarlo; sino resolver problemas al aplicar lo que sabemos en distintos contextos. Pero pasemos a lo que nos ocupa. El libro que me honro en prologar, es un valioso esfuerzo de compilación en el que la Dra. Jaik y el Dr. Barraza, nos presentan un gran número de investigadores del Estado de Durango y del País, que ven en las competencias un panorama alentador para la investigación educativa desde sus diversas conceptualizaciones, niveles de concreción, desarrollos, estrategias y elementos necesarios para su reflexión profunda.

Está dividido en cuatro partes que nos ofrecen miradas diferenciadas: desde los alumnos y la construcción de textos académicos, el dominio de la competencia investigadora, las competencias en el área de la salud y en las ciencias básicas universitarias, hasta la gestión del tiempo para enfrentar el estrés académico.

En la segunda parte, el texto nos obsequia una mirada desde los maestros y las competencias docentes en el uso de los métodos didácticos; desde la resignificación de las prácticas de los académicos y las estrategias utilizadas por los profesores, hasta el perfil del profesor competente ante la Reforma Integral de la Educación Básica.

Una tercera mirada, se da desde los directivos y el desarrollo de competencias a través de su liderazgo académico; se incluyen las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la gestión del estrés, la negociación y la cultura institucional.

El texto finaliza con una cuarta sección que nos comparte la visión de las competencias desde el investigador educativo en la producción del conocimiento experiencial.

Finalmente, hago una extensa invitación para que este texto sea leído y re-leído a profundidad, en esa búsqueda incesante que los profesores necesitamos desarrollar siempre; con la seguridad de que en este libro encontrarán efectivamente, diversas e interesantes miradas sobre el enfoque de la educación basada en competencias.

Dr. Rolando Cruz García
SEED – UJED - IUNAES

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

El término competencia se ha vuelto una palabra omnipresente en el discurso educativo actual, sin embargo, su popularización académica no siempre ha sido acompañada de una teorización seria o responsable al respecto. Más allá de esta característica estructural del campo de estudio, que define y configura al término competencia, es posible observar dos indicadores que se entrelazan y nos hablan de su importancia para el pensamiento educativo contemporáneo: su multipresencia y su heurística.

En el caso del primer indicador, su multipresencia, se hace necesario reconocer que el término competencia aparece en:

a) diferentes ámbitos como sería el caso de la personalidad (Alonso, Salieron & Azcuy, 2008), la formación profesional (Tejada, 2005), el diseño curricular (Carpio, Díaz, Ibáñez & Obregón, 2007), la elaboración de instrumentos de investigación (Acevedo & Fernández, 2004), la administración (Hellriegel & Jakson, 2005), la formación de profesores (Martínez, 2004), el liderazgo del personal directivo (Guerra & Sansevero, 2008), las emociones (Bisquerra & Pérez, 2007), la enseñanza (Perrenoud, 1999), la comunicación (Sag, 2010), el talento humano (Alles, 2006), la educación para la ciudadanía (Marco & Aguilar, 2002), etc.
b) referidas a diferentes tipos de sujetos como sería el caso de los docentes (Sierra, 2003), los directivos (Uribe, 2007), los alumnos (Pérez, Cánovas & Gervilla, 1999), los orientadores (Sobrado, 2007), los psicólogos (Castro, 2004), etc.

Esta presencia, en diferentes ámbitos y referidas a diferentes sujetos, puede ser explicada a partir de dos líneas argumentativas: a) por su fuerte impulso y propagación, realizada por la élite empresarial y los gobiernos neoliberales (visión

externalista) y b) por la heurística inherente al concepto mismo de competencia (visión internalista).

Estas dos visiones, a pesar de ser divergentes, tienen parte de razón, y esto les permite aportar elementos substanciales a la discusión lo que, a su vez, posibilita que ambas coadyuven a entender este fenómeno de la multipresencia del término competencia. Sin embargo, y sin la intención de olvidar, o menoscabar, las posiciones críticas que existen al respecto del enfoque por competencias (p. ej. Barraza, 2007 y Martínez, 2004), la atención, por el momento, está centrada en el fenómeno de la multipresencia, lo que da lugar a la estructura del libro.

El segundo indicador nos conduce a observar que la multipresencia del término competencia, a pesar de lo que se pueda pensar de manera inmediatista, no obedece a una lógica enumerativa o empírico acumulativa sin articulación interna, sino que obedece más bien a una sinergia de discursos derivados de las posiciones de los diferentes agentes educativos del campo de estudio que buscan, bajo una lógica comprehensiva y totalizadora eminentemente situacional, darle coherencia a sus prácticas discursivas.

Esta forma de abordar la multipresencia del término competencia obliga a reconocer su carácter heurístico para los diferentes ámbitos y dimensiones que constituyen el fenómeno educativo. Esta premisa, aceptada por los coordinadores del presente libro, se convirtió en el eje central que articula el trabajo editorial que dio lugar al presente libro titulado ***Competencias y Educación: Miradas múltiples de una relación***.

El procedimiento seguido para la elaboración del libro cubrió los siguientes momentos:

- Apoyados en el Instituto Universitario Anglo Español y la Red Durango de Investigadores Educativos, los coordinadores del libro emitieron una convocatoria para recibir trabajos como propuestas de capítulos de libro.
- Una vez que se cerró la fecha establecida para la recepción, se recibieron en total 18 propuestas de capítulos de libro.
- Los trabajos recibidos fueron sometidos a un proceso de dictaminación, mediante el procedimiento denominado doble ciego, que condujo a aceptar 11 trabajos dictaminados inicialmente como publicables, cuatro trabajos dictaminados como publicables, siempre y cuando se hicieran las correcciones solicitadas por los árbitros y rechazar tres trabajos por considerarse no publicables.
- Se hizo una invitación especial al Dr. Sergio Tobón para incluir un artículo de él como autor invitado, mismo que se recibió.

Una vez seleccionados los trabajos se organizó el libro a partir de cuatro partes; alumnos, maestros, directivos e investigadores. Esta forma de organización la consideramos relativamente poco intrusiva para la heurística propia del campo, por lo que se mantiene abierta la posibilidad de establecer una sinergia positiva entre los diferentes trabajos que permitan enriquecer el campo de estudio, más allá de la aportación personal que realice cada uno de ellos.

En la primera parte, dedicada a los alumnos, se incluyen cinco capítulos: a) Las competencias básicas y la construcción de textos académicos y científicos en la educación superior. Caso del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, escrito por Ana Guadalupe Cruz Martínez, b) El nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado escrito por Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha, c) Un panorama general de las competencias profesionales en el área de la salud escrito por Mayela del R. Rodríguez Garza, Pablo Ruiz Flores, Ma. Francisca Sanmiguel Salazar, Claudia L. Hernández Vallejo y Carlos Eduardo Rodríguez Rodríguez, d)

Concepción de competencias de las ciencias básicas en el nivel universitario escrito por Patricia Camarena Gallardo, y e) Gestión del tiempo. Competencia específica para el afrontamiento del estrés académico escrito por Arturo Barraza Macías.

En la segunda parte, dedicada a los maestros, se incluyen siete capítulos: a) Competencias docentes en la profesión académica en México escrito por J. Raúl Osorio Madrid, b) Desarrollo de competencias mediante métodos didácticos escrito por Dolores Gutiérrez Rico, c) La reflexión: un camino hacia la resignificación de las prácticas profesionales de los académicos de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl escrito por Mirella Campos Reyes, d) El trabajo docente con el enfoque por competencias escrito por Teresita de J. Cárdenas Aguilar, e) Estrategias de enseñanza utilizadas por docentes de educación media superior escrito por Ángel Alberto Valdés Cuervo y Julián Rodríguez López, f) Las competencias profesionales: una perspectiva crítica cualidades educativas y saberes docentes de la pedagogía transformadora escrito por Luis Francisco Tremillo González, y g) el docente competente ante la RIEB escrito por Manuel Ortega Muñoz y Flavio Ortega Muñoz.

En la tercera parte, dedicada a los directivos, se incluyen dos capítulos: a) Desarrollo de competencias en el directivo escolar. Un pendiente académico escrito por Araceli Esparza Reyes, y b) Competencias directivas para un liderazgo distribuido: relaciones interpersonales, trabajo en equipo, gestión del estrés, la negociación y la cultura institucional escrito por Miguel Navarro Rodríguez y Arturo Barraza Macías.

En la cuarta parte, dedicada a los investigadores, se incluye un capítulo: Competencias del investigador educativo en la producción del conocimiento desde su cultura experiencial escrito por Ruth C. Perales Ponce, Martha Patricia Macías Morales y Angélica Macías Morales.

Cabe hacer mención que la estructura y el contenido de los diferentes capítulos del libro reiteran la existencia de los dos indicadores del campo de estudio ya mencionados: su multipresencia y su heurística; sin embargo, también es menester reconocer que la riqueza y variedad de los contenidos abordados se convierten en una tentación para un análisis de segundo orden o para la construcción de metacategorías, pero al quedar esta finalidad fuera de los propósitos iniciales del presente libro dejamos en manos de sus lectores la posibilidad de avanzar en esa línea analítica.

Referencias

Acevedo, R. & Fernández, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Educación, 28(2),* 154-166.

Alles, M. A. (2006). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Alonso, L., Salmeron, H. & Azcuy, A. B. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(39),* 1109-1137.

Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos, 33(2),* 131-153.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10,* 61-82.

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria, 21(2),* 117-152.

Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C. & Obregón, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: un modelo para la planeación

curricular en educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 12(1),* 27-34.

Guerra, D. & Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en instituciones educativas. *Laurus, 14(27),* 330-357.

Hellriegel, D. & Jakson, S. (2005). *Administración: un enfoque basado en competencias.* México: Thomson.

Marco, B. & Aguilar, T. (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias trasnversales*. Madrid, España: Narcea.

Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3),* 127-143.

Pérez, P. M., Cánovas, P. & Gervilla, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, 11*, 53-83.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, España: Grao.

Sag, P. (2010). La competencia lingüística. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 27*, s/pc.

Sierra, G. M. (2003). Una aproximación pedagógica para formar competencias. *Revista-Escuela de administración de negocios. 48,* 29-39.

Sobrado L. (2007). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa (Santiago de Compostela), 15(1),* 83-102.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: como organizarlo y como evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7(2),* s/p.

Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5),* 149-156.

EL MODELO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN DESDE LA SOCIOFORMACIÓN

Dr. Sergio Tobón Tobón
(Director del Instituto CIFE)
(Página web: www.cife.ws)
(E-mail: contacto@cife.ws)

¿Qué es la socioformación?

La socioformación es desarrollarse de manera integral, con un proyecto ético de vida sólido, en el marco de relaciones colaborativas con otras personas, afrontando los retos actuales y futuros del contexto y contribuyendo al tejido social, al desarrollo organizacional, al crecimiento de la economía, al fortalecimiento de la cultura y al equilibrio ecológico-ambiental. Esto implica que todo proceso educativo se oriente teniendo en cuenta las demandas de los diferentes contextos, así como las necesidades personales y sociales de crecimiento a partir de metas y valores.

La socioformación es un nuevo enfoque de la educación, que tiene sus bases en el constructivismo social, articulando la epistemología de la complejidad. Desde el constructivismo social, los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Vygotsky, 1985). A partir de esto, en la socioformación se plantea que las competencias se forman en sus procesos cognitivo-afectivos y de desempeño con base en dinámicas sociales y ambientales.

En la epistemología de la complejidad se tienen en cuenta las contribuciones de Morin (1996; 2000). El pensamiento complejo consiste en entretejer las cosas entre sí en el ámbito de relaciones de organización, cambio y nuevas reorganizaciones, asumiendo los procesos de orden e incertidumbre, con

flexibilidad y creatividad. Para ello, se enfatiza en buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones abordar la educación con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia a partir de proyectos que ayuden a satisfacer las necesidades de crecimiento personal y del contexto.

¿Qué es la gestión curricular por competencias desde la socioformación?

Desde la socioformación, el currículo se entiende como el conjunto de prácticas concretas que tienen los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en torno a la formación (Tobón, 2011). Es esencial tomar consciencia de estas prácticas para identificar logros y aspectos a mejorar que lleven a la formación de personas con un sólido proyecto ético de vida y las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto.

Hay muchas metodologías para gestionar el currículo, y en el presente artículo se va a hacer énfasis en el modelo GesFOC (Gestión Sistémica de la Formación desde las Competencias), el cual busca asegurar la calidad en los procesos de aprendizaje desde las competencias y en el marco del seguimiento de los principios centrales de la socioformación.

¿Qué problemas tiene el currículo tradicionalmente?

El diseño curricular tradicionalmente ha tenido los siguientes problemas (Tobón, 2010a; Tobón, 2010b; Tobón y Mucharraz, 2010):

1. Bajo grado de participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad en la planeación educativa.
2. Seguimiento de metodologías de diseño curricular de manera acrítica.
3. Bajo grado de integración entre teoría y práctica.

4. Ausencia de estudios sistemáticos sobre los requerimientos de formación del talento humano.
5. Tendencia a realizar cambios curriculares de forma más que de fondo, donde no es raro encontrar instituciones educativas en las cuales la reforma curricular se reduce a cambiar unos términos por otros.

¿Cuáles son las características del currículo por competencias?

El currículo por competencias tiene las siguientes características desde la socioformación:

1. A diferencia de la concepción tradicional de currículo en educación, el currículo por competencias no es un documento con una lista de asignaturas y contenidos, sino la planeación, ejecución y comunicación de acciones puntuales dirigidas a la formación integral de los estudiantes, demostradas en las prácticas cotidianas.

2. En la socioformación, las diferentes instituciones sociales es necesario que asuman de forma consciente y responsable su papel de formadoras (por ejemplo, la familia, el ejército, las iglesias, los medios de comunicación y las empresas). Esto implica que el currículo ya no es un proceso exclusivo de las instituciones educativas, sino que también debe abordarse en estas otras organizaciones.

3. El trabajo curricular se basa en identificar con claridad las prácticas implícitas o explícitas que se tienen respecto a la formación, con el fin de tomar consciencia de ellas, modificarlas (si es necesario) y buscar generar las condiciones que lleven a tener personas con alto compromiso ético, autorrealización, emprendimiento e idoneidad para afrontar los diferentes retos del contexto.

¿Qué son las competencias desde la socioformación?

Desde la socioformación, las competencias son procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético (Tobón, 2009a; 2009b; 2010a; 2010b).

De forma sintética, una persona desarrolla competencias si está en condiciones de actuar para resolver problemas del contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y ética. Si un estudiante aprende muchos conocimientos de matemáticas, pero no comprende la utilidad de dichos conocimientos ni está en condiciones de aplicarlos en problemas contextualizados con idoneidad y ética, entonces no tiene competencias. En nuestro criterio, este es el mayor principio del modelo de competencias e implica que los procesos de planeación curricular, así como la mediación docente y la evaluación, se basen en problemas contextualizados (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

¿Las competencias son un enfoque o un modelo?

En el campo de las competencias se ha dado un gran debate en torno a si las competencias son un enfoque o modelo. Las competencias como enfoque se focalizan en una serie de aspectos de la educación y no pretenden abordar todo el sistema educativo, mientras que las competencias como modelo implican todos los elementos presentes en la formación de las personas (personales, sociales, económicos e institucionales). Si bien en múltiples obras nuestras proponemos las

competencias como un enfoque, hoy día los desarrollos de la investigación en diversos países muestran que las competencias se están convirtiendo en un modelo y han dejado de ser un enfoque (Tobón, 2010) porque proponen un nuevo paradigma que aborda todo el sistema educativo. El concepto de enfoque se deja solamente para las perspectivas particulares del modelo de competencias, como por ejemplo, el enfoque funcionalista, el enfoque constructivista y el enfoque socioformativo.

¿En qué consiste el diseño curricular desde la socioformación?

El diseño del currículo desde el enfoque socioformativo (Tobón, 2010), busca implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

A partir de esto se promueve que los integrantes de la comunidad educativa se formen de manera plena (con un proyecto ético de vida sólido, emprendimiento creactivo y competencias), con base en apoyo de cuatro principios clave del pensamiento complejo en el currículo: auto-eco-organización, recursividad organizacional, dialógica y hologramática. Estos principios se ponen en acción a través de la estructura curricular, la cual es por ciclos propedéuticos, proyectos, prácticas y pasantías.

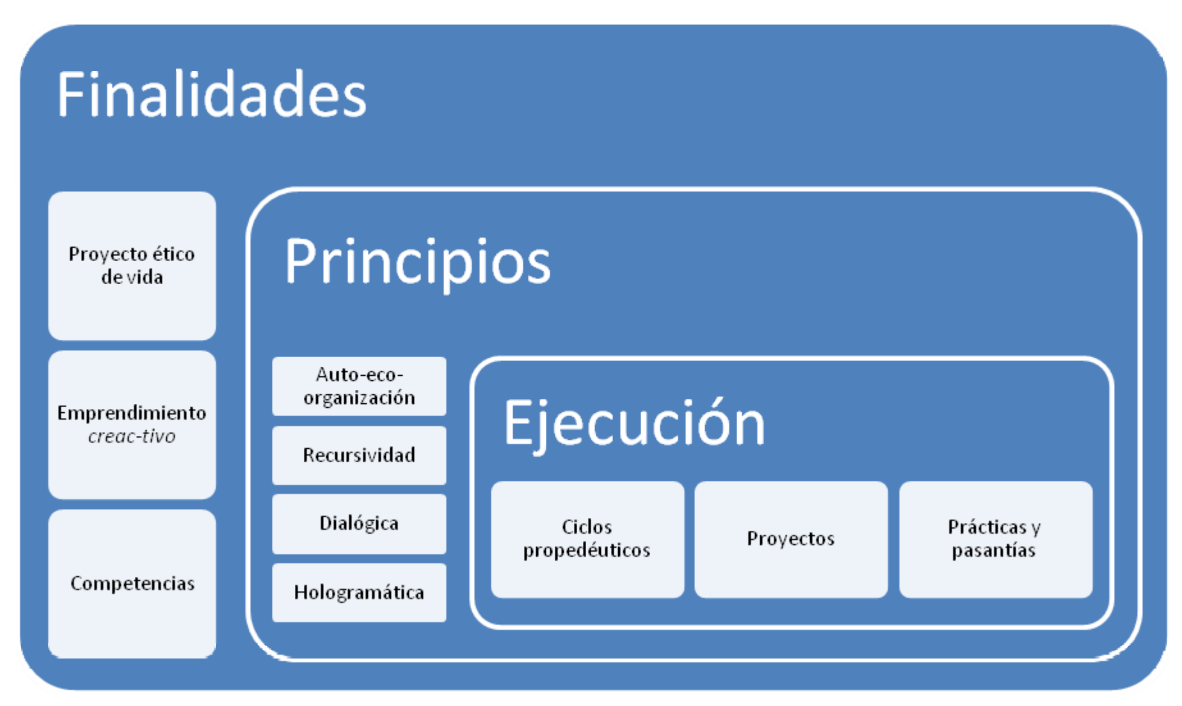


Figura 1. Características del currículo socioformativo Fuente: Tobón (2010).

¿Qué es el modelo GesFOC?

En una serie de proyectos de aplicación del enfoque socioformativo se llegó al establecimiento de que el diseño curricular por competencias debía asumir nuevos retos, los cuales están implícitos en la propuesta original del enfoque socioformativo complejo (Tobón, 2005) pero que había que explicitarlos y ponerlos en acción de manera formal.

Estos retos son:

1. Articular el diseño curricular desde una perspectiva más global como lo es la gestión del currículum.

2. Integrar el diseño curricular como parte de la gestión de la calidad académica (Tobón, 2006).

3. Relacionar el proceso de diseño curricular con otros procesos de las instituciones educativas como la gestión de recursos, el establecimiento de alianzas, la gestión del talento humano y la medición de resultados.

4. Plantear el diseño curricular de forma más sencilla a cómo tradicionalmente se viene haciendo en las competencias con el fin de facilitar que los docentes se impliquen de mejor manera y puedan contribuir más fácilmente en el proceso.

A partir de los retos anteriormente identificados, se llegó a la construcción del modelo GesFOC (Tobón et al., 2006; Tobón, 2010), teniendo como base:

1. El diseño curricular por competencias desde el pensamiento complejo (Tobón, 2010).

2. La estructura general de varios modelos de gestión de la excelencia, como por ejemplo el modelo EFQM y el modelo europeo de la calidad (Tobón, 2010).

3. Los procesos de acreditación de programas académicos.

4. La certificación de procesos académicos mediante las normas ISO.

5. La gestión general de la calidad con base en ciclo de calidad de Deming.

En la Figura 2 se presenta una síntesis del modelo GesFOC, el cual está compuesto de diez procesos interrelacionados. El modelo busca que a través de los procesos académicos los estudiantes alcancen la formación integral y posean las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto (proceso 10), las cuales se aprenden por medio de la mediación docente efectiva (proceso 8), con base en el modelo educativo (proceso 2) y la estructura curricular (proceso 3), a través de un proceso de liderazgo y trabajo en equipo pertinente (proceso 1). Para

ello, se establecen políticas de gestión académica en la formación, la investigación, la extensión y el bienestar (proceso 4), se gestiona el talento humano directivo, administrativo y docente (proceso 6), y se buscan y emplean los recursos necesarios (proceso 7). La mediación de la formación integral a través de las competencias se lleva a cabo con base en los espacios formativos (módulos) (proceso 5) y otros proyectos complementarios de salud integral, recreación, deporte, cultura, investigación y emprendimiento. A medida que se implementan cada uno de estos procesos de forma articulada, se va haciendo un control y aseguramiento de la calidad tomando como base un determinado modelo de acreditación y/o de certificación.

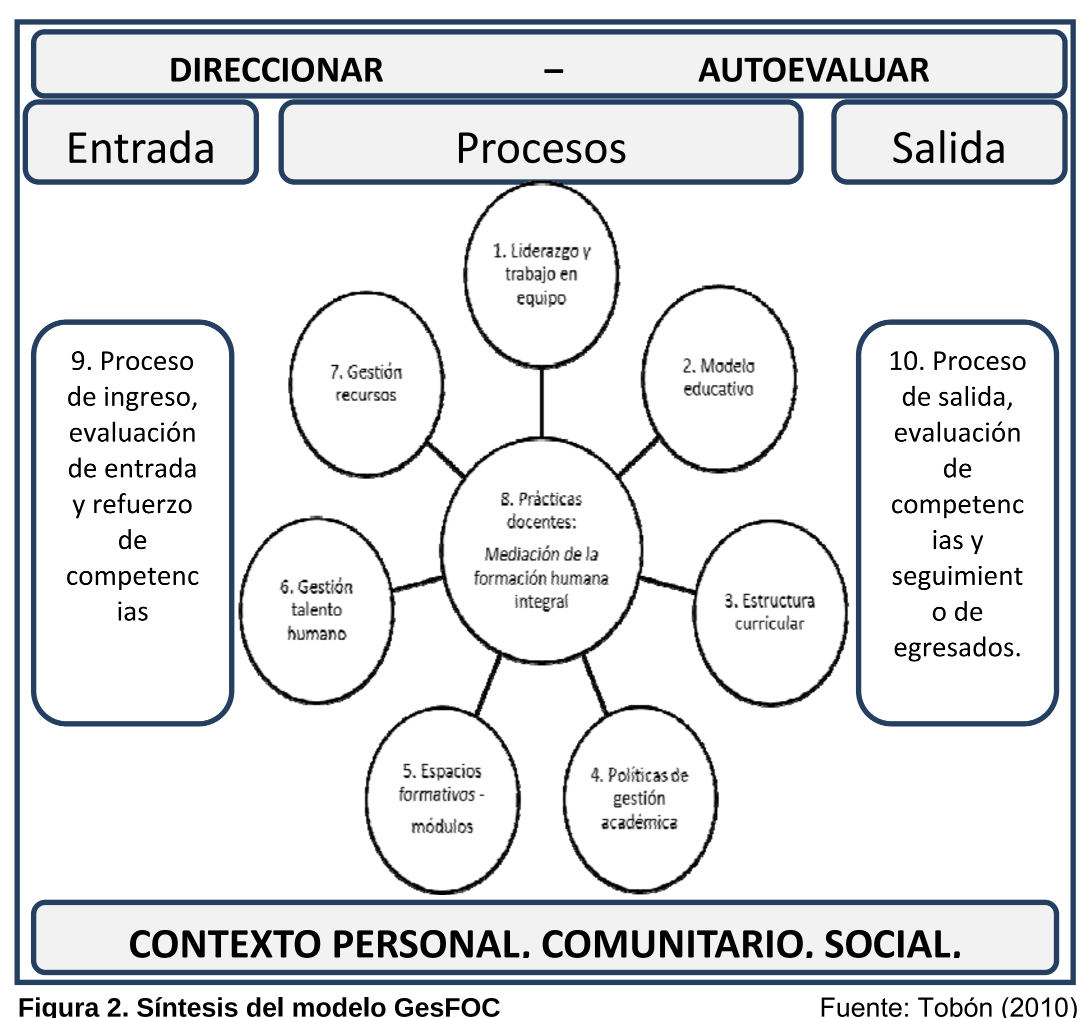


Figura 2. Síntesis del modelo GesFOC Fuente: Tobón (2010)

En el modelo GesFOC cada uno de los diez procesos académicos centrales, establecidos desde las competencias, se abordan mediante cuatro acciones fundamentales: direccionamiento, autoevaluación, planeación y actuación. Con ello se logra el continuo aseguramiento de la calidad.

1. Direccionar: se establecen criterios para determinar qué metas se pretenden lograr en el proceso y cómo evaluarlas de forma concreta. Se tienen en cuenta los retos de todo el sistema académico.

2. Planear: con base en los aspectos que se deben mejorar o implementar a partir de la evaluación, se determinan acciones concretas a llevar a cabo, con los correspondientes recursos y talento humano.

3. Actuar: se ponen en acción las actividades planificadas buscando el cumplimiento de los criterios, y llevando a cabo una reflexión continua que permita el mejoramiento y la prevención y corrección de errores.

4. Evaluar: se realiza una evaluación del proceso a partir de los criterios para determinar los logros y aspectos a mejorar.

Estas acciones clave dan cuenta del proceso de planeación, ejecución y evaluación que es preciso tener en todo proceso; pero, además, se agrega el direccionamiento, para que se posean metas y criterios claros que ayuden en la calidad de los procesos. Así mismo, con las cuatro acciones clave descritas se está teniendo en cuenta el ciclo de calidad de Deming (planear, hacer, verificar y actuar), pero reformado.

Estas cuatro acciones componen un ciclo circular que puede iniciar en cualquier punto y no tienen un final, sino que una acción da origen a otra. Por ejemplo, la actuación, a la vez, lleva a un nuevo ciclo con el direccionamiento. A veces no es necesario seguir todas las cuatro acciones.

¿Qué son los proyectos formativos?

Hay muchas metodologías para orientar el diseño y ejecución del microcurrículo. Desde la socioformación se propone abordar el currículo con los estudiantes mediante la metodología de los proyectos formativos (Tobón, 2009c; Tobón, 2010b). Esta metodología consiste en realizar con los estudiantes un conjunto de actividades articuladas con el fin de identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso. Esto se lleva a cabo con la guía de aprendizajes esperados o criterios. La evaluación es por medio de mapas de aprendizajes (Tobón, 2010a).

REFERENCIAS

García Fraile, J. A. y Tobón, S. (2009). *Gestión curricular por competencias*. Lima: AB Representaciones Generales.

García Fraile, J. A., Tobón, S. y López, N. (2009a). *Manual sintético de gestión curricular por competencias*. Lima: A. B. Representaciones Generales.

García Fraile, J. A., Tobón, S., y López, N. (2009b). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias: hacia un enfoque socioformativo.* Caracas: Unimet.

Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da. Ed.). Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior*. *Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), *Las competencias*

en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. (2009b). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tobón, S. (2010a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ra. Ed.).Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2010b). *Proyectos formativos: desarrollo y evaluación de competencias*. México: Book Mart.

Tobón, S. y Mucharraz, G. (2010). *¿Cómo aplicar las competencias en? La práctica docente.* México: Conrrumbo.

Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Lev Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires: Pléyade.

1a Parte





LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS Y CIENTÍFICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO DEL POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Ana Guadalupe Cruz Martínez
(Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional)

Introducción

La actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en entornos académicos. Nuestros estudiantes universitarios tienen poca ayuda en el proceso de escribir y de leer para aprender. En general se supone que éstas son habilidades que ya han adquirido y que lo único que deberían de hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos (Camps, 2007).

Carlino (2002) sostiene que el problema de la enseñanza de la escritura en el nivel universitario sigue siendo una asignatura pendiente máxime cuando en éste, el escrito para la obtención del grado va más allá que la mera evaluación de los aprendizajes disciplinarios; se trata de que por medio de la escritura se comparta un saber y se transmita un conocimiento en un determinado campo de la ciencia.

En el caso de los estudiantes de posgrado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), durante su trayectoria académica, realizan diferentes tipos de textos cuya intensión es la interpelación con la teoría por lo que el texto escrito ha de evidenciar, en la comunicación con el interlocutor (lector), los procesos de comprensión, interpretación, argumentación y crítica. Por lo tanto, el

texto se sitúa en un contexto en el que participan el lector y el escritor. Compartir el texto con el lector, supone un dominio alfabético, en un primer momento; los estudiantes arriban a esta experiencia de escritura con una larga experiencia escolar en la que se han desarrollado algunas destrezas para el desempeño académico, la mayor parte de actividades en la escuela descansan sobre un empleo, más o menos efectivo, de las habilidades lingüísticas: hablar, comprender, leer y escribir. Aparentemente, conforme avanza la complejidad educativa se emplea con mayor énfasis la lectura y se usa con mayor rigor la escritura (Téllez, 1993).

La experiencia que ha aportado el trabajo docente con alumnos y alumnas de maestría en la UPN ha evidenciado, que en la construcción de los textos académicos, particularmente de las tesis, presentan problemas en la construcción oracional, semántica e incluso morfológica, por lo que se corrobora la idea de que para la producción del texto académico, no basta sólo con estar alfabetizado.

Carlino (2002) comenta que investigaciones realizadas en el terreno de la antropología, didáctica, historia, lingüística y psicología han demostrado que la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sólo es un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber.

Por otro lado, la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza en la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por lo que se accede a las diversas prácticas sociales de producción en interpretación de textos (Russell, 1997, citado por Carlino, 2002). La investigadora precisa que las instituciones de educación superior han de mostrar una atención especial para la promoción y seguimiento del aprendizaje de la escritura de textos.

Asimismo, Hernández (2005) en su documento *La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural* realiza un análisis de aquellas disciplinas desde las que se ha abordado el estudio del lenguaje escrito. Plantea que estudios psicológicos se han ocupado de la

producción escrita en las últimas cuatro décadas del siglo anterior y lo que va del presente siglo. Desde los años sesenta del siglo pasado, la mayor parte de estas investigaciones han sido ampliamente influidas por el paradigma cognitivo y la psicolingüística. También señala que en el campo de la investigación sobre la producción de textos se han realizado estudios acerca de la comprensión del discurso escrito y, en este sentido destacan los modelos cognitivos, entre los que sobresalen actualmente los modelos participativos.

En el caso de la investigación en el campo de la composición del discurso escrito cuenta con una tradición menos consolidada que la construida para atender los problemas derivados a partir de los procesos de la lectura. No obstante, señala Hernández que algunos estudios han logrado desarrollar modelos dirigidos a describir el proceso de la escritura en toda su complejidad (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1986, citados por Hernández). Dichos modelos supusieron un avance notable al considerar el proceso de la composición escrita como una actividad compleja autorregulada de solución de problemas retóricos (Graham y Harris, 2000, citados por Hernández).

Construir texto científico, en el caso de los egresados del posgrado en educación, implicó como tarea obligada la producción de escritos académicos, los que se convierten en la etapa de preparación para la interlocución con una determinada comunidad científica.

Como prerrequisito, el texto académico es una actividad de construcción del texto propio, a partir de textos ajenos (intertextualidad), que da lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: como escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios… Producir textos académicos [es] una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente en una perspectiva interactiva que asume el diálogo entre el escritor y el lector… El texto es una construcción de construcciones que tiene textura y finitud, producto de un acto de comunicación cuya finalidad es convencer a la comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la

validez de sus argumentos a través de la modalidad escrita y publicada (Teberosky, 2007).

Montserrat Castelló (2007) establece tres momentos a partir de la trayectoria en las investigaciones que se han realizado en torno a la composición del texto académico:

1. En la década de los ochenta son relevantes las investigaciones de Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987), quienes se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que conlleva la escritura. En aquellos momentos, se aspiraba a caracterizar "el proceso de composición" experto. Se trataba de la suposición implícita de que el conocimiento del proceso de composición experto nos daría las claves para decidir cómo adquirir las estrategias que caracterizan a los buenos escritores.
2. En la década de los noventa Milian y Castelló (1997), se preocuparon por el estudio de la composición del texto desde una visión más contextual y flexible; una perspectiva que tuviera en cuenta la importancia de elementos como los contextos social y cultural en los que el texto se construye, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica.
3. En la actualidad, a partir de las aportaciones provenientes tanto de la pragmática como de la sociolingüística, además de la psicología y la psicolingüística, la investigadora refiere que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación. Dentro de estos estudios se encuentran las referencias realizadas por Anna Camps y Montserrat Castelló (1996) y de Bakhtin que desde 1952 establece que cada texto, y de forma especial, el texto académico, incorpora o debería incorporar las voces de otros textos anteriores (intertextualidad). Se trata de un diálogo diferido, con

características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Destacan los planteamientos de Teun van Dijk y Kintsh (1983) y Sánchez (1993) quienes sostienen que el conocimiento propio del autor se comparte con la nueva información, es lo “nuevo” y lo “dado” en su discurso.

Competencias básicas y la construcción de textos académicos y científicos

A partir del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales) elaborado por la OCDE plantea que las competencias son algo más que destrezas y conocimientos, se implican también la movilización de recursos psicosociales, esto es habilidades y actitudes.

En este sentido, el proyecto plantea la consideración de aquellas competencias básicas y esenciales, mencionadas como key competences o competencias clave, mismas que han de reunir tres características: aportar resultados valorados por el individuo y la sociedad, ayudar a dar respuestas a demandas importantes en contextos específicos y ser relevantes para los especialistas y para las personas.

Las competencias son agrupadas en tres categorías: las que permiten el dominio de instrumentos socioculturales para interactuar con el conocimiento, como el lenguaje, símbolos, números y conocimientos previos e incluso aquellos instrumentos físicos como las computadoras; aquéllas que posibilitan la interacción con grupos heterogéneos (las buenas relaciones con los otros, la cooperación y el trabajo en equipo, la administración y la resolución de conflictos) y, las competencias que permiten actuar de manera autónoma para la toma de decisiones en aquellos contextos en los que se vive así como para administrar, defender y afirmar derechos, intereses, necesidades y límites.

“Saber hacer” es el rasgo diferencial del manejo de la competencia, pero es un “saber hacer” reflexivo, crítico, analítico, problematizador. En este escrito se recupera la competencia lingüístico comunicativa como un “saber leer”, “saber

escribir", saber construir un texto más allá de una adquisición alfabetizada de la lengua. La producción de texto escrito implica la construcción de un conocimiento que se encuentra en contextos específicos.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo, las competencias esenciales se definen como las competencias para la vida, sin embargo, en contextos académicos, la eficiencia y efectividad de la comunicación del individuo dependen en mucho del conocimiento, habilidad, destreza y actitud que éste posea sobre el lenguaje, aunque la competencia comunicativa (oral y escrita) no se adquiere de una vez y para siempre, sí se esperaría que en cuanto el individuo accede a estudios de posgrado, los "saberes" para la comunicación lingüística sean eficaces y efectivos, sobre todo para cumplir con las exigencias que amerita la producción escrita.

Algunas de las investigaciones se han orientado a la identificación de aquellas habilidades comunicativas que presentan los estudiantes para redactar textos académicos y científicos. En un estudio de Arrieta y Meza (2005) con estudiantes universitarios en Venezuela, encontraron que los problemas más comunes para la organización y producción de la redacción son:

a. Existe una indefinición de un plan de trabajo por parte de los estudiantes cuando tienen que redactar un texto académico, por lo que el objetivo del escrito, el destinatario del texto, el estilo a utilizar, la profundidad del contenido y su extensión, presentan confusión en su planteamiento.

b. Se presenta una carencia de la información requerida que sustente la redacción.

c. Incorrecciones idiomáticas: se advierte en la construcción de oraciones demasiado extensas, hasta las faltas de ortografía que involucran vacilación en el uso de los signos de puntuación y en el uso de los pares de grafemas como b-v, g-j, c, s-z y las incorrecciones en cuanto a la acentuación (Arrieta y Meza, 2005…).

Otro de los resultados de la investigación se refiere a las limitaciones en el desempeño de competencias lingüísticas que influyen en los problemas de redacción en estudiantes universitarios, en cuanto a éstos, encontraron:

a. Incoherencia lexical en cuanto a la correlación verbo-preposición.
b. Incoherencia lexical vinculada con la redundancia.
c. Incoherencia fraseológica con errores en el orden sintáctico.

Entre las conclusiones y recomendaciones como producto de esta investigación, destacan:

a. Desarrollar en los estudiantes las destrezas que les permita elevar su nivel de comprensión lectora y de redacción adecuados al nivel de exigencia de los estudios universitarios.
b. Se detectaron casos de analfabetismo funcional, catalogado como “situación muy grave”, ya que los casos con este problema fueron detectados en estudiantes de la carrera de Educación.
c. Señalan que los problemas encontrados con el estudio atañen no sólo a los profesores de lenguas, sino de las otras asignaturas, ya que influyen en el manejo de los contenidos teóricos.

En cuanto a los textos científicos, Díaz Antúnez (2008) menciona que las deficiencias más comunes en la redacción son: faltas ortográficas, inadecuada acentuación, tilde diacrítica en monosílabos, tilde diacrítica en los demostrativos, tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos, uso de mayúsculas y minúsculas, uso de cursivas, concordancia, sintaxis descuidada, longitud de oraciones y párrafos, puntuación deficiente, pronombres ambiguos, redundancia, doble negación, verbosidad, vocabulario rebuscado, anglicismos, tecnicismos, uso del gerundio, sinónimos y antónimos y el uso de paréntesis.

Es la producción escrita en el posgrado la única vía que permite demostrar saberes, aprendizajes y una posición crítica ante un problema educativo; son las diferentes formas escriturales las que dan cuenta de la construcción del conocimiento sobre una problemática educativa.

A partir de la literatura revisada con el objeto de detectar la situación que guarda el uso de la competencia comunicativa y lingüística, como una de las competencias básicas, en contextos académicos, se encontraron trabajos de investigación que se refieren a la redacción de textos y aquellos se acotan a la construcción del texto científico.

Durante la revisión, destacan las que se delimitan a la educación superior, media superior y educación básica en contextos educativos de Venezuela, Colombia, Costa Rica, España, Brasil, México y Argentina. En el caso de la educación superior se encuentran trabajos reportados en Venezuela, México, Colombia y Brasil. En España y Costa Rica, se hace notoria la atención a la educación básica y la educación media superior. En un índice mucho menor que los otros dos niveles educativos, se encontraron trabajos de investigación en Argentina y México. Cabe aclarar que para los fines del presente ensayo, sólo se ha prestado atención a aquellos trabajos delimitados a la educación superior.

Las problemáticas de los investigadores e investigadoras cuyos estudios están enfocados a la redacción de textos, sobresalen: A.- Desconocimiento de las formas gramaticales e idiomáticas (Fuenmayor, Villasmil, Yeriling, 2008; Longas, López, Ramírez, 2005; Emiliano, 2004; Díaz, 2003; Peralta, 2000; Arrieta, Meza, 2000). Sobre esta temática, en México, se reportan las investigaciones de Frias (2005), Castañeda (1994), Gómez (1992), Alpizar (1990). B.- Dificultades en la organización de la información para la construcción de diferentes tipos de texto como los expositivos y argumentativos (Castillo, 2003) y C.- La metacognición para la redacción de textos. Los estudios sobre esta problemática son de Messegue (1999) y Kaiser (1997).

Algunas de las consideraciones para identificar el origen de los problemas para la redacción, las señalan Longas, López y Ramírez (2005) cuando dicen que redactar es organizar la información que se tiene y ponerla por escrito de manera lógica, agradable y entendible. Los investigadores afirman que en los ambientes estudiantiles es notoria la dificultad para elaborar textos y algunos de sus supuestos son la falta de una formación idiomática o de estrategias de

composición para una labor tan dispendiosa como ésta que requiere cuidado, gusto y ortografía.

Dentro del grupo de investigaciones reportadas en el IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) sobre redacción de textos, también aparecen aquéllas que se presentan como propuestas metodológicas para la redacción como la de Cuéllar (2007), Solé y otros (2006), Díaz (2003), Castillo (2003), Arrieta y Meza (2000), Castañeda (1994), Téllez (1994), Gómez (1992) y Simmermann (1984).

Los trabajos de Arrieta (2000), Castañeda (1994), Téllez (1994) y Gómez (1992) son propuestas específicas para contextos en la educación superior en México; por su parte, Castillo (2003) hace una propuesta orientada hacia la redacción del texto desde los principios de la argumentación. Este investigador afirma que con frecuencia, los estudiantes de educación superior muestran un insuficiente dominio de la producción del discurso escrito, lo cual trae como consecuencia un pobre desempeño en asignaturas en las que dicho discurso es fundamental.

La propuesta de Castillo (2003) se establece a partir de estrategias para la didáctica de la producción de textos escritos fundamentadas en una superestructura argumentativa con una tesis que establece la relación entre dos variables. Esta superestructura, contiene los siguientes elementos: A) La introducción que incluye a la tesis, B) El desarrollo, en el que cada párrafo expone un argumento y C) La conclusión, que se compone de una oración que reitera la tesis, otra que ofrece una recomendación y una oración final que constituye una predicción. En este trabajo se presenta una descripción de la superestructura y se proponen pautas para abordar el trabajo en el aula de las etapas del proceso de escritura: en primer lugar, la reflexión previa a la textualización y, en segundo, la textualización propiamente dicha. Finalmente se exponen algunas orientaciones para la revisión de borradores y se presenta un texto producido de acuerdo a la superestructura detallada.

Investigaciones orientadas a la redacción de textos científicos en espacios de la educación superior, se encuentran ubicadas en México y Venezuela. En México aparecen los estudios de Kiczkovsky (1997), Gómez (1992), Alpizar (1990), Gutiérrez (1989), Salazar (1989), Gómez (1988), Simmermann (1984). En Venezuela se reporta el trabajo de Malaver y otros (2003). En México, se reporta a Martínez (1986) con un estudio realizado en la educación media superior.

El estudio de Alpizar (1990) trata sobre la redacción del texto científico que se divulga en revistas especializadas; subraya la importancia de respetar ciertos aspectos lingüísticos y formales como el uso de las formas impersonales del verbo, el predominio del párrafo breve, el estilo "neutral", no valorativo, el uso de tecnicismos, la exclusión de extranjerismos innecesarios. Establece las consideraciones del estilo científico y el estilo técnico a partir de un ejemplo en el uso del lenguaje y la terminología en la medicina. Finalmente exige a los investigadores en general una mayor conciencia lingüística, sin afanes puristas para garantizar un intercambio y una comunicación científicos "sin ruidos".

Los dos trabajos de Gómez son complementarios, en el primero (1988) se realiza una propuesta metodológica para el Seminario de Lectura y Redacción de textos científicos para estudiantes de la Universidad Veracruzana y, en el segundo (1992), se resalta la importancia de los seminarios dentro de los primeros semestres de las carreras técnicas que ofrece la Universidad Veracruzana, se analiza el discurso científico y se presenta una clasificación de los textos en tres clases: científico, científico didáctico y de divulgación científica.

La investigación de Kiczkovsky (1997), parte de la concepción de competencia discursiva. Establece que para poseer tal competencia el estudiante universitario, tanto para la producción como para la comprensión del saber científico ha de implicarse en el dominio de experiencia de la ciencia, como parte de las actividades del hacer científico. Participar en ese dominio requiere, entre otras cosas, del desarrollo de marcos conceptuales o modelos cognitivos que organizan la experiencia del mismo lo que permite compartir actividades y formas de significación. El discurso es una actividad más dentro de ese hacer y su

configuración, las nociones con que se construye así como las relaciones que se establecen entre ellas, expresan la organización y la construcción de marcos conceptuales.

Salazar (1989) identifica y analiza los elementos que debe contemplar el estudio del texto científico a partir de tres niveles o momentos de reflexión: una caracterización del trabajo científico como ejercicio de producción y recreación del saber, la identificación de características que cabe distinguir en el texto científico y los requisitos o condiciones que cabe exigir a los alumnos en la presentación de sus trabajos escolares.

Efectos en la habilitación de la competencia lingüística comunicativa

Hace ya casi dos décadas que investigadores de la Dirección General de Apoyo a la Docencia (DGAD) de la ANUIES identificaron en un estudio a nivel nacional, que la realización del trabajo escrito (tesis, memoria, tesina, reporte), es uno de los mayores obstáculos al que se enfrentan los egresados para la obtención del título (López, Salvo y García, 1989). Los autores fundamentan esta aseveración con la información obtenida de 24 IES participantes en el estudio, pero enfatizan la existencia de dicho obstáculo señalando la respuesta encontrada en un cuestionario aplicado en la Universidad Pedagógica Nacional que al respecto dice ‘"Un problema grave, es la falta de habilidades para la comprensión de la lectura y la redacción de textos. El estudiante no sintetiza las ideas centrales de los libros, escasamente hace críticas fundamentadas teóricamente, entonces, recurre a copiar textualmente"’ (López, Calvo y García, 1989).

El problema de la no titulación por el obstáculo de la tesis ha sido analizado por Carlino (2005) quien señala “tan habitual resulta este fenómeno, que los angloparlantes han acuñado la denominación ADB para referirse al status de muchos alumnos que han cumplimentado ‘todo salvo la tesis’ (All But Dissertation)” (Carlino, 2005). La autora recupera las respuestas de 23 egresados de programas de maestría en ciencias sociales en seis provincias argentinas. Ante

la pregunta “Hacer una tesis es como….! Obtuvo respuestas como las siguientes ‘internarse en un laberinto’, ‘tener/parir un hijo’, ‘participar en una carrera de vallas’, ‘subir al Everest’. La propia autora describe su experiencia para la redacción de su tesis doctoral (Carlino, 2003) señalando la dificultad de cambiar de identidad ya que la tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos. “Me dedico a enseñar a leer y a escribir, sé asesorar a otros para que escriban, sé muchas cosas y no puedo hacer mi tesis, escribir mi marco teórico” (Carlino, 2003).

La redacción de textos académicos no es una tarea desconocida por los estudiantes. Generalmente sobre todo en el campo de las ciencias sociales y humanas, la presentación de un documento escrito es un criterio de acreditación en las diferentes materias que cursan durante su trayectoria académica. Es paradójico que para la acreditación de las materias no se destaquen los problemas de redacción pero si se hacen presentes en la elaboración de la tesis y es hasta entonces, cuando ya son egresados, que se ofrecen talleres de redacción. De acuerdo con Davis (1996), los numerosos trabajos que han escrito los estudiante a lo largo de su carrera, no reditúan en una ganancia educativa, por el contrario, en el momento de escribir su tesis -dice el autor- se sienten perdidos. En ese sentido, se puede afirmar que las capacidades comunicativas a través de materiales escritos no se desarrollan con la simple escritura, es necesario habilitar a los productores de los textos por medio de cursos y talleres ex profeso.

Arce (1993) se propuso encontrar las diferencias entre los egresados titulados y no titulados del área de ciencias exactas en la Universidad Autónoma de Yucatán. En dicho estudio se encontró que una de las variables que inciden en la no titulación de estudiantes de la UADY es que los programas de estudio carecen de cursos de metodología de investigación y talleres de redacción.

En el mismo sentido señala Vélez de Olmos (2003) en Argentina, que entre los posgraduados que logran concluir satisfactoriamente todos los requisitos de la carrera se registra una prolongación importante de los tiempos de elaboración de las tesis.

De acuerdo con Vélez de Olmos, son diversas las causas a las que se ha atribuido este problema, entre las que pueden citarse, los tiempos restringidos por las exigencias laborales; como así también, y no en menor medida, los obstáculos inherentes al proceso de investigación mismo y a la escritura del trabajo. “Esto último, no siempre es considerado como ‘problema’ a ser resuelto por las instituciones académicas, pues las dificultades para plantear con solvencia un escrito académico sumamente complejo como es la tesis, suelen percibirse como déficits personales y como cuestiones de las que el posgrado no debería ocuparse” (Vélez de Olmos, 2003).

En un estudio de Calvo (2009) realizado en la Universidad Pedagógica Nacional plantel Ajusco, hace un seguimiento por dos años del proceso de elaboración de la tesis en estudiantes de licenciatura. La autora reconoce la importancia de la escritura y los recursos que despliegan los estudiantes en la elaboración del texto, por ello, una de las categorías de análisis denominada “Las estrategias”, se compone del análisis de los recursos con los que organizan un texto: forma de presentar, articular y desarrollar sus ideas. Concluye la autora que las dificultades de ser tesista van más allá de la escritura, ya que intervienen aspectos del currículo, de la asesoría, del servicio social, de relaciones entre los agentes del proceso: alumnos y profesores.

La complejidad en la adquisición de las habilidades para la escritura ha sido tratada de manera eficaz en algunas universidades norteamericanas, en las cuales se pone de manifiesto el papel central de la redacción académica en el trayecto de la carrera.

Carlino (2002) describe los programas empleados en algunas de las universidades estadounidenses; por ejemplo, el Programa de Escritura Expositiva en Harvard, fundado en 1872, se fundamenta en la premisa de que escritura y pensamiento están inseparablemente ligados y que el buen pensamiento requiere buena escritura, si se quiere evitar la vaguedad, las contradicciones y las inexactitudes de mentes incapaces de ordenar sus ideas. En la Universidad de Yale, Connecticut explicitan esta relación entre escritura, pensamiento y

aprendizaje. La palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no sólo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos. El Programa de Escritura de la Universidad de Brown (en el estado de Rhode Island) entiende la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimiento: lectura, escritura y pensamiento conforman juntos los procesos de discurso intelectual. Se llega a ser un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento trabajando sobre estas tres actividades integradamente. También la Universidad de Stanford, en Palo Alto, atribuye a la escritura una función cognitiva. Su Programa de Escritura y Pensamiento Crítico se propone enseñar y refinar las capacidades de los estudiantes de escribir prosa expositiva y argumentativa y agudizar sus competencias de leer y pensar analítica y críticamente, competencias directamente involucradas en la escritura (Carlino, 2002).

Las limitaciones del egresado como redactor de textos científicos o académicos, es considerada por Sánchez (2007) desde la teoría de los Campos de Bourdieu como la falta de un proceso de conversión del habitus. Son -señala la autora- disposiciones y habilidades prácticas adquiridas dentro de una trayectoria que provee de un sentido práctico para saber cómo realizar ciertas actividades. Tal es el caso de saber escribir, investigar, leer, buscar e interpretar textos y construir la tesis. Cuando el estudiante posee estas habilidades y disposiciones facilita su integración al campo y su formación, cuando no las posee, enfrenta problemas en su desarrollo académico.

Competencias comunicativas y su relación con los índices de titulación en la UPN

La modalidad de titulación para obtener el grado en el posgrado de la UPN es la redacción de un documento recepcional (tesis). Dados los bajos índices de titulación, se infiere que dicho documento no es elaborado por falta de formación

metodológica y seguramente limitaciones para la escritura de documentos de tipo académico y científico.

Los índices de titulación en los programas de licenciatura y posgrado que ofrece la UPN, han sido bajos de acuerdo con los datos reportados en varios documentos. Desde las primeras generaciones hasta las más recientes el fenómeno se repite, tanto en la sede principal Ajusco como en varias de las unidades estatales. La primera generación del programa de Maestría en Pedagogía (1995-1997) tuvo 60 estudiantes y logró una eficiencia terminal del 100%, sin embargo solamente obtuvieron el título 4 egresados (6.7%). Las siguientes generaciones además de la baja titulación han presentado índices importantes de deserción. En el Cuaderno de Discusión No. 15 elaborado por Castañeda, Castillo y Moreno (s/f) editado por la SEP, se presentan los siguientes datos de dos programas de posgrado.

Tabla 1. *Titulación de la Maestría en Pedagogía Modalidad Escolarizada*

Maestría en Pedagogía, modalidad escolarizada					
Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1995-1997	60	60	100.0%	4	6.7%
1997-1999	72	58	80.6%	4	6.9%
1999-2001	47	22	46.8%	3	13.6%
Total	179	140	78.2%	11	7.9%

Fuente; Castañeda, Castillo y Moreno (s/f)

Tabla 2. *Titulación de la Maestría en Pedagogía Modalidad a Distancia*

Maestría en Pedagogía, modalidad a distancia					
Generación	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Titulados	Tasa de titulación
1995-1997	125	125	100.0%	9	7.2%
1997-1999	117	104	88.9%	8	7.7%
1997-2001	40	13	26.5%	8	61.5%
Total	291	242	83.2%	25	10.3%

Fuente; Castañeda, Castillo y Moreno (s/f)

Los altos niveles de deserción y bajos porcentajes de titulación son aún más graves en los programas de posgrado que en los de licenciatura -señala Herrera (2001)- en un reportaje publicado en el periódico La Jornada, en el cual ejemplifica lo anterior con el caso de la UPN-321 Zacatecas, donde el bajo índice de titulación es "alarmante": de 67 egresados, sólo tres obtuvieron su título.

En la página web http://transparencia.ajusco.upn.mx/, se obtuvieron los datos más recientes hasta 2007 en los distintos niveles de posgrado, con dichos datos se confirma el rezago y la baja titulación (Ver la siguiente imagen).

Tabla 3. *Titulación por cohorte durante el primer año posterior al egreso*

Titulación por cohorte durante el primer año posterior al egreso

Nivel / Generación	Especialización		Maestría		Doctorado	
	Generación 2005-2006	Generación 2006-2007	Generación 2002-2004	Generación 2004-2006	Generación 2001-2004	Generación 2004-2007
■ Titulados durante el primer año posterior al egreso	14	18	7	33	1	5
■ Egresados en tiempo que no se han titulado	28	27	49	65	22	29

Informe de Autoevaluación correspondiente al cierre del ejercicio 2008 (enero-diciembre 2008) 22

Fuente; página web http://transparencia.ajusco.upn.mx/

Se ha pretendido elevar los índices de titulación con la incorporación de modalidades de titulación sin embargo, en la mayoría se solicita al egresado elaborar un escrito y los apoyos que se han implementado en las IES para favorecer la titulación (seminarios de titulación, incorporación de egresados en cursos de los últimos años de la carrera, Programa Especial de Titulación, Seminario de Tesis General, etc.) no incluyen una capacitación y habilitación para la redacción de textos académicos. Se les dan cursos de metodología, disciplinarios, asesorías, etc., pero no se atiende el problema estructural que son las limitaciones para el desarrollo de la habilidad lingüístico discursivas presentes en los egresados como producto de su formación previa.

Se coincide con Garza (2006) cuando afirma que las autoridades de las instituciones de educación superior en México han pasado este asunto por alto

durante años, pues todavía en el siglo XXI suelen pensar que la labor de escribir sólo corresponde a un escritor o a un periodista, y no comprenden que un científico es también autor de muchos textos (Garza, 2006).

En cursos sobre redacción de textos académicos que la autora del presente trabajo ha realizado en diversos niveles educativos (bachillerato y licenciatura), se inició con un diagnóstico de las habilidades de escritura a partir de la identificación de las estructuras lingüístico discursivas y con ello se procedió a organizar el contenido del taller para atender la especificidad de sus limitaciones.

Lo encontrado hasta el momento ha sido producto de pruebas de evaluación diagnóstica al inicio del curso y la información ha sido utilizada para la toma de decisiones sobre el contenido de los cursos y la modalidad de trabajo didáctico, sin embargo, se ha detectado que las limitaciones para la redacción de textos académicos son diferentes según el nivel educativo que se trate. En el mismo sentido, se considera que la producción de textos académicos generados en posgrado, requieren de mayor calidad y capacidad comunicativa ya que los escritos con frecuencia se presentan como aportaciones a un campo disciplinario y se difunden a través de ponencias en congresos, artículos en revistas especializadas o tesis de grado. Los textos académicos producidos en el posgrado son documentos escritos que circulan entre la comunidad científica y no deberían de adolecer de precisión discursiva.

“Desafortunadamente, en forma sistemática se ha omitido dicho aspecto en la formación de los estudiantes de las carreras de ciencias, lo que se advierte en el bajo índice de titulación por tesis en las universidades públicas. Luego, cuando alguien continúa al posgrado e inicia una carrera en la investigación, ya lleva consigo una deficiencia que le pesará a la hora de escribir su disertación doctoral y sus primeros artículos científicos” (Garza, 2006; 1).

Algunas reflexiones finales permiten aducir que el ejercicio de las competencias lingüística y comunicativa como competencias básicas de los estudiantes de la educación superior, sin duda sigue siendo una asignatura pendiente para el Sistema Educativo Mexicano no sólo por las demandas por

cumplir con indicadores satisfactorios relacionados con la obtención del grado, sino por la necesidad apremiante de "saberse" comunicar en contextos situados y en contextos globales y así estar en posibilidades de respuesta a la emergencia local y regional. Leer y escribir como competencia básica es desempeñarse con pensamiento crítico, es decir: estimar el valor, establecer el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa, realizar juicios de valor, clarificar razonamientos, integrar datos pertinentes de diferentes fuentes, discutir o dialogar, comparar, jerarquizar, asentar prioridades, asumir consecuencias, discernir, discriminar, etc.

La educación basada en competencias obliga otra mirada para el alumno que se desempeña entre "saber" interiorizar una lectura y construir sus ideas cuando produce un texto. Para el caso de los estudiantes de posgrado "la competencia es desempeñar o producir algo para sí y para los demás, esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quien lo desempeña o produce y con las normas o criterios de quienes lo evalúan y lo interpretan. La construcción de competencias debe realizarse desde el marco conceptual de la institución y desde las metodologías que las determinen… La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición, dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político y económico" (Argundín, s/f).

Construir la competencia de escritura en el posgrado en educación de la UPN obliga a prestar atención por parte de asesores académicos y tutores de tesis con la responsabilidad de identificar las características lingüísticas y discursivas en los escritos de los estudiantes y, con ello, estar en posibilidades de diseñar un programa de apoyo y seguimiento para la redacción de los textos.

Una de las opciones académicas sería la existencia en el posgrado en educación de una línea de investigación acompañada por expertos e investigadores interesados que puedan sistematizar las experiencias implicadas

en la redacción de los escritos y así poder abatir el problema de la titulación y garantizar la presentación exitosa en foros de divulgación.

Referencias

Arce, F. y Álvaro, J. (1993). Diferencias entre egresados titulados y no titulados del área de Ciencias Exactas de la UADY en relación con tres variables académicas, laborales, económicas y administrativas. *Educación y Ciencia. UAY*. *2(8),* 11-20.

Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, en www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF ISSN:1681-5653 Recuperado julio 2010.

Argundín, Y. (s/f). Educación basada en competencias. en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7587 consultado julio 2010.

Beaugrand, R. A. de y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Bernárdez, E. (1995a). *Algunas cuestiones de tipología textual en Teoría y epistemología del Texto.* Madrid: Cátedra pp. 179-193.

Blanche-Benveniste, C. (1989). *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad escritura.* Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html consultado julio 2010.

Calvo, L. M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles Educativos, 221(124)* http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211178003. ISSN 0185-2698 Recuperado 5 de junio de 2010.

Camps, A. (2007). *Comunicar en contextos científicos y académicos en Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* España: Graó.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, 9(30),* Universidad de los Andes, Venezuela, 415-420.

Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil.* II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. OEI *Revista Iberoamericana de Educación 1-15.*

Castañeda, A., Castillo, R., Moreno, X. (s/f). La UPN y la formación de maestros de educación básica. *Cuadernos de Discusión, 15.* México, SEP.

Castelló, M. (2007). *El proceso de composición de textos académicos en Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó pp. 47-82.

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España: Graó.

Díaz, A. M. (2008). Deficiencias frecuentes en la redacción de textos científicos. *ACIMED, 9(1).* La Habana en http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352009000100007&script=sci_arttext Recuperado julio de 2010.

Garza, V. (2006). Los científicos deben escribir. *Revista Ciencia y Desarrollo* [en línea]. Julio 2006, *32(197).* En: http://www.conacyt.mx/comunicacion/revista/197/articulos/Loscientificosdebenescribir/Loscientificos00.htm Recuperado junio de 2010.

Hernández, R. G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles Educativos. 27(107).* Versión electrónica.

Hernández, R. H. y otros. (2009). *Objetos de aprendizaje y la cultura universitaria: una propuesta para la elaboración de monografías* en

http://www.diazdesantos.es/libros/fernandez-rincon-hector-h-manual-para-elaborar-investigaciones-monograficas-en-educacion-L0000437402012.html Recuperado junio 2010.

Herrera, C. (2001). Alta deserción, baja titulación y maestrías de dudosa calidad, entre los problemas de la UPN. Diario La Jornada. en: http://www.jornada.unam.mx/2001/01/05/032n1soc.html Recuperado junio de 2010.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación. 46*. Ene-Abr España pp. 107-134.

López, B. M. N. y otros. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior, 69,* disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res069/txt3.htm Recuperado junio 2010.

Miras, M. y Solé, I. (2007). *La elaboración del conocimiento científico y académico en Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó pp. 83-112.

Richard, D. (1996). La redacción de diálogos como recurso didáctico. *Enlace Docente 25,* México pp. 21-27.

Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de investigación Educativa. 9(1),* en http://redie.uabc.mx/vol9no1/dromundo.html Recuperado junio 2010.

Teberosky, A. (2007). *El texto académico en Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. España: Graó.

UPN (2008). Portal de Transparencia de la Universidad Pedagógica Nacional. Consultado en 2010, disponible en; http://transparencia.ajusco.upn.mx/

Véles de Olmos. (2003). Los posgrados, entre la finalización de los cursos y la escritura de la tesis. *Hoja Aparte No. 385* Edición Electrónica, disponible en http://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/385/nueve.htm Recuperado junio de 2010.

Villarreal, V. J. y Calderón, L. J. (2007). *Los posgrados en Educación en Zacatecas. Masificación y Anarquía* en www.comie.org.mx/congreso/ memoria/v9/.../PRE1178049848.pdf Recuperado julio de 2010.

Fuentes consultadas en el Banco de Información del IRESIE

(http://www.iisue.unam.mx/ consultado abril 2010)

Alpizar, C. R. (1990). El lenguaje y su importancia para la ciencia. *Estudios de lingüística aplicada. 8(11),* Jul México pp. 86-101.

Arellano, G. P. y otros (2008). Proyectos pedagógicos de aula: estructura textual y mecanismos de cohesión. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 24(56)* May-Ago, Venezuela pp. 124-142.

Arrieta, B. y Meza C. R. (2000). Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de recién ingreso. *Investigación y posgrado.15 (1)* Abr Venezuela pp. 291-311.

Boscan, A. (2001). Saber pedagógico e historia de vida docente. *Notas de investigación. 7(6)* Sep, Venezuela pp. 73-82.

Castañeda R., M del R. (1994). Ritos y retos ante la redacción de textos*. Sin Saberes, 1,* Sep México pp. 7-8.

Castillo V., M (2003). Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. *Revista Ciencias de la Educación 3,22,* Jul-Dic, Venezuela pp. 127-143.

Cuellar, L (2007). Enseñanza del texto organizacional. *Acción Pedagógica. 16(1)* Ene-Dic Venezuela pp. 110-125.

Díaz B., L. A. (2003). Textos expositivos más allá de la superestructura. *Letras, 66* Ene-Jun, Venezuela pp. 205-220.

Díaz, B. y Ángela, B. (2005). Redacción de textos expositivos: una propuesta pedagógica. *Educere, 9(30)* Jul-sep. Venezuela pp. 301-309.

Domínguez de Rivero, M. J. (2006). Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de educación integral del

IPM José Manuel Siso Martínez. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación. 7(1)* Jun. pp. 163-180.

Frias, S. J. M. (2005). Problemas al escribir. *Acción educativa. 3(4),* Nov. México pp. 109-113.

Fuenmayor, G. y otros (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de Luz. *Letras, 50(77),* Venezuela pp. 159-187.

Gómez, B. L. (1992). Lectura y redacción de textos de divulgación científica en el nivel universitario. *Colección Pedagógica Universitaria. 22*, Jul-dic. México pp. 95-104.

Gómez, B. L. (1988). Seminario de lectura y redacción sobre el discurso científico. Área técnica de la Universidad Veracruzana. *Colección Pedagógica Universitaria.18,* Jul-dic. México pp. 99-122.

Gómez, B. L. (1992). Lectura y redacción de textos de divulgación científica en el nivel universitario. *Colección Pedagógica Universitaria. 22*, Jul-dic. México pp. 95-104.

Jaimez, E. R. (1997). La organización de los textos académicos. Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. *Investigación y postgrado. 12(2)* Oct Venezuela pp. 93-119.

Jaimez, R. (1998) La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. *Letras. 56,* Venezuela pp. 9-21.

Kaiser, D. (1997). Aspectos metacognoscitivos en el proceso de escribir y sus consecuencias para la enseñanza de idiomas extranjeros. *Estudios de Lingüística Aplicada. 15(26)* Dic. México pp. 105-120.

Kiczkovsky, Y. S. (1997). Una perspectiva conceptual de la redacción de estudiantes universitarios en el ámbito de la ciencia. *Estudios de Lingüística Aplicada. 15(26),* Dic. pp. 89-104.

Longas, A. y otros (2005). Redactar: hablar en el escrito. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 15.* May-ago Colombia pp. 1-4.

Martínez, P. E. (1986). La importancia de la concordancia en el verbo. *Enlace Docente. 1(4).* Jul-ago. México pp. 37-44.

Maturano, C. I. y otros. (2006). Habilidades de monitoreo de la comprensión de textos de ciencias en estudiantes de diferentes niveles educativos. Tarbiya: *Revista de Investigación e Innovación Educativa. 38,* Jul-dic. España pp. 19-38.

Messegue, A. (1999). Intervention de la metacognition en production de textes ecrits. *Coleccion Pedagógica Universitaria. 31,* Ene-jun. México pp. 95-115.

Mujica de López, L. (1997). Discurso dialectal e investigación etnográfica. *Educare, 1(1)* Oct. Venezuela pp. 60-72.

Rivera, M. L. y Ayala, B. A. (2003). Investigaciones recientes sobre los textos narrativos. Desencuentros: *Revista de Análisis Educativo y Social. 6* Ene-abr. México pp. 92-115.

Salazar, D. A. (1989). El análisis del texto científico: una propuesta metodológica y pedagógica. *Perspectivas Docentes, 1,* Sep-dic. México pp. 24-30.

Solé, I. y otros. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología. 37(1-2),* Abr-sep. pp. 157-176.

Tellez, G. S. (1994). La producción textual en los estudiantes universitarios. *Colección Pedagógica Universitaria. 25-26*, Ene-dic. México pp. 109-130.

Téllez, G. S (1993). La (re)producción textual de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Colección Pedagógica Universitaria.23-24,* Ene-dic. México.

EL NIVEL DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS QUE, EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, POSEEN LOS ALUMNOS DE POSGRADO

Adla Jaik Dipp
(CIIDIR-IPN Durango)
(Instituto Universitario Anglo Español)
Enrique Ortega Rocha
(Instituto Universitario Anglo Español)

Introducción

Uno de los problemas más significativos que enfrenta la educación superior son los bajos índices de eficiencia terminal, que en términos operativos se define como la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a una carrera profesional o estudios de posgrado, y los que logran egresar de esa misma generación.

La eficiencia terminal es un indicador cuantitativo de los logros obtenidos por un establecimiento escolar y se le utiliza como pauta de evaluación del funcionamiento y rendimiento de las propias escuelas. Jaik (2008) afirma que el bajo índice de eficiencia terminal en el nivel superior, concretamente en el posgrado, es un problema que está impactando en la calidad de las instituciones de educación superior.

Los factores que inciden en la eficiencia terminal son múltiples y pudieran ser clasificados en dos grandes órdenes, unos relativos a la institución y otros ajenos a ella, dentro de los primeros, es decir, aquellos en los que la institución puede tener cierto control, se ubican los elementos de orden administrativo del proceso de graduación, los de apoyos o tutorías que se brindan al estudiante, las opciones de graduación, aspectos académicos, etc.

La experiencia nos ha hecho ver que un gran número de estudiantes terminan sus estudios de posgrado y jamás gestionan su proceso de graduación y otros mucho que lo emprenden lo abandona en la medida que les surgen dificultades metodológicas en el proceso de elaboración de la tesis, esto lleva a pensar que una de las causas de la baja eficiencia terminal puede ubicarse en el diseño curricular de los cursos de posgrado.

A este respecto, un estudio realizado en la UAM Azcapotzalco, indica que entre las causantes de la baja eficiencia terminal se encuentra la deficiencia de los planes y programas de estudio, sobre todo en lo relativo a la formación investigativa de los estudiantes ya que no proporciona los elementos suficientes para que los alumnos participen en proyectos de investigación. Por su parte, García Herrera (s.f.) afirma, en un estudio denominado "La eficiencia terminal en los estudios de posgrado con orientación en investigación", que los principales factores relacionados con la eficiencia terminal son la falta de formación investigativa y la deficiencia de los planes y programas de estudio.

Ahora bien, cada vez es más común que para egresar de una licenciatura no se requiera realizar una tesis, ahora existen modalidades como titulación por reporte de residencia, titulaciones automáticas, titulaciones por promedio, etc., el hecho es que muchas veces los alumnos llegan al posgrado con el único antecedente de la materia de metodología de la ciencia que se cursa en bachillerato.

Esta situación, aunada a que muchos de los cursos de posgrado, sobre todo de ciencias sociales, están enmarcados dentro de una orientación profesionalizante, reduce la posibilidad de que en su diseño curricular se incluya un eje de metodología de la investigación. No se puede dejar de lado los programas de posgrado que sí tienen una línea investigativa formal, pero igualmente los alumnos no son capaces de realizar el ejercicio práctico de elaborar un trabajo de tesis.

Esta situación lleva a considerar que una importante causa de que los egresados de posgrado no concluyan una tesis se puede deber al hecho de no

saber metodológicamente como hacerla, es decir, no contar con las competencias investigativas necesarias para realizarla, corroborar lo anterior es de gran importancia a efecto de sustentar alternativas de solución a uno de los posibles factores de la baja eficiencia terminal.

A partir de esta preocupación empírica nos permitimos plantear los dos objetivos que guiarán la presente investigación:

Determinar el nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado.

Establecer si las variables género, edad, tipo de sostenimiento de la institución donde cursan su maestría, área de estudio de la maestría que se cursa y número de cursos de metodología tomados, marcan una diferencia significativa con relación al nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado.

Marco teórico

Es un hecho conocido que son múltiples los factores que inciden en la eficiencia terminal como lo son los aspectos personales tales como la motivación y expectativas del alumno y los de carácter organizacional como los administrativos y académicos propios de la institución en donde se estudia. Sin embargo, dentro de todos esos factores, uno común relacionado con hacer o no hacer una tesis para graduarse, es sin lugar a dudas el grado en que un alumno sabe lo que es una tesis y como hacerla y eso lleva necesariamente al ámbito de la metodología de investigación. En este sentido la metodología viene a ser la herramienta que sustenta y determina la factibilidad de llevar a cabo el trabajo de tesis, ya que define el qué y el cómo de un trabajo de este tipo.

Lo anterior llevó a definir como tema de estudio de este informe: el nivel de dominio de las competencias que, en metodología de investigación, poseen los alumnos de posgrado.

De acuerdo a Hernández et al. (2006) el marco teórico es el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con el planteamiento del problema en estudio, otros autores como Rojas (2002) consideran que es el conjunto de teorías, conceptualizaciones, perspectivas teóricas así como las investigaciones y los antecedentes que en general se consideran válidos para el correcto encuadre del estudio que se realiza. Considerando el problema planteado, los objetivos de investigación, el objeto de estudio y los conceptos antes citados, se puede determinar que el marco teórico del presente trabajo queda constituido por los aspectos conceptuales, las referencias de investigación y las bases teóricas relativas a la metodología de investigación.

Los aspectos conceptuales que se incluyen en esta investigación son: competencia, competencia genérica, competencia metodológica.

En las últimas dos décadas el término competencia ha penetrado con fuerza en el área educativa, ahora competencia es un término globalizado, se usa lo mismo en Australia que en Canadá, en México que en Venezuela. Esto ha propiciado que el término sea polísemico, Perrenoud (2002) comenta que no existe una definición clara y general de las competencias ya que la palabra en sí se presta a usos múltiples, sin embargo adopta una postura y define la competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, mas no se reduce a ellos.

Hay Group (2004) define competencias como las características básicas que el individuo adquiere y desarrolla a lo largo de su vida y que durante la actividad profesional le permitirá un alto desempeño. Así el término incluye conocimientos y destrezas que se adquieren mediante el estudio, la experiencia y la práctica.

Fuentes (2000) ofrece una definición sobre el término competencias, donde involucra conocimientos (saber), habilidades (hacer) y valores (ser) que permiten al egresado desempeñarse, de manera trascendente, en su campo profesional.

Estas definiciones nos remiten a un saber hacer en el que intervienen los conocimientos, las habilidades prácticas y las actitudes que se requieren para ejercer una actividad profesional.

Las competencias genéricas desde la perspectiva de América Latina (Beneitone, et al, 2007) describen, fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social.

Las Competencias Metodológicas corresponderán entonces a niveles más precisos de conocimientos y de información requeridos para desarrollar una o más tareas. Específicamente las competencias metodológicas (Cepeda, 2004) son aquéllas que indican al estudiante los elementos necesarios para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo.

Dado el objetivo de la presente investigación y considerado que lo que distingue a la investigación científica es que justamente se guía por el denominado método científico, en el que existe un modo de hacer las cosas, de plantearse las preguntas y de formular las respuestas, que es característico de la ciencia y que permite al investigador desarrollar su trabajo con orden y racionalidad, el concepto a utilizar será concretamente el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de tesis.

Las bases teóricas relativas al objeto de estudio quedaron integradas en el eje de competencias metodológicas conformado por el problema de investigación, que a su vez incluye: la elección del tema, los antecedentes contextuales, el planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos, la justificación de la investigación y las delimitaciones y limitaciones; el marco teórico que comprende: los antecedentes de investigación, la definición de términos, las bases teóricas y el sistema de hipótesis y variables; el marco metodológico está constituido por los tipos de investigación, el diseño de la investigación, la

población y muestra, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Un segundo eje es el de las competencias genéricas que se refiere a las habilidades básicas para investigar.

Las aportaciones sobre el marco teórico más significativas se tomaron de los siguientes autores: Hernández, et al. (2006), Arias (1999), Latorre (2003), Mora y Sepúlveda (1999), Creswell (2003) y Guzmán (2006).

En cuanto a referencias de investigación se puede mencionar el trabajo de Cadenas, et al. (s/f) del Instituto Pedagógico de Barquisimeto de la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela (UPEL-IPB); estos autores llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue determinar el nivel de desarrollo de las competencias en el eje investigativo de los participantes de la cohorte 2000- 2004 del subprograma de la maestría en educación superior de la UPEL-IPB. La investigación se definió de carácter descriptivo y se utilizó como técnica de recogida de datos la encuesta y el cuestionario como instrumento de recolección al que se determinó su validez mediante el método de juicio de expertos y el índice de confiabilidad a través de la fórmula de Alfa de Cronbach habiéndose obtenido un coeficiente de 0.98. Los resultados del estudio evidenciaron que la mayoría de los participantes poseen un nivel de competencias en el eje investigativo ubicado entre las categorías de “competente” y “bastante competente”.

El doctor Guillermo Londoño (2004) en la investigación sobre "Representaciones sociales de la enseñanza de la metodología de investigación", encontró a través del estudio de casos, que los estudiantes universitarios tienen una "representación formal de la metodología de la investigación". ¿Qué significa esta representación? El doctor Londoño (op. cit) comenta que para los estudiantes, la investigación es "algo" -en cuanto no logran especificar ese algo como proceso, producto, hecho, actividad, etc.- especial; es algo para "gente experta, para científicos y estudiosos que pasan gran parte del tiempo entre laboratorios y bibliotecas”. Además, la investigación permitió conocer que los estudiantes se refieren a la asignatura de metodología de investigación como "algo complejo" para expertos y como un procedimiento formal para la presentación de

trabajos; así mismo, comenta, que los estudiantes llegan a considerar que en su proceso de aprendizaje referido a dicha asignatura se han enfrentado a tres polos: 1) la asignatura es un "ladrillo"; 2) los contenidos son una "teoría no muy bien comprendida" y 3) la asignatura sólo presenta unas "reglas de procedimiento instrumental útiles para la presentación de trabajos escritos y no para la realización propiamente dicha de investigación" o para el desarrollo de las competencias investigativas.

El estudio denominado Competencias en investigación: propuesta de la Unidad de Coordinación y Desarrollo de la Investigación en Enfermería (INVESTÉN-ISCIII) realizado por Fuentelsaz, et al. (2007) se realizó con el fin de establecer y priorizar las competencias en investigación que deben tener los profesionales de enfermería en los diferentes niveles académicos (grado, máster y doctorado), en la práctica asistencial (nivel básico, medio y avanzado) y en la formación especializada; se diseñó un estudio observacional, descriptivo y transversal; se establecieron las competencias genéricas y específicas para cada uno de los 7 ámbitos mencionados y se sometieron a un grupo de expertos para su valoración (1 = nada importante, 5 = muy importante). Entre los resultados destacan en las competencias genéricas como las mejor puntuadas (mediana = 5) el "compromiso ético" y la "capacidad para trabajar en equipo"; en las específicas, "capacidad para leer críticamente documentación científica" y "conciencia y capacidad para fundamentar la práctica en los resultados obtenidos de la investigación científica y en la mejor evidencia disponible". En general concluyen que las competencias mejor puntuadas han sido las relativas a estimular la actitud crítica, ética y de análisis de la información y se valora menos el manejo del inglés y la habilidad en el terreno de las relaciones interpersonales.

En un estudio realizado por Stokking, Van der Schaafs, Jaspers y Erkens (2004) en los Países Bajos se menciona que las habilidades comúnmente evaluadas en el aprendizaje de la ciencia son: a) identificar y formular un problema usando conceptos específicos de la materia; b) formular preguntas de investigación, hipótesis y expectativas (en su caso); c) hacer y monitorear el plan

de investigación; d) recolectar y seleccionar información/datos; e) evaluar la utilidad y el valor de los datos; f) analizar los datos; g) derivar conclusiones; h) evaluar la investigación; i) desarrollar y sostener un punto de vista personal; j) reportar y presentar la investigación. En una encuesta aplicada a maestros, encuentran que los estudiantes normalmente tienen más dificultad con la formulación del problema y pregunta de investigación, la creación de un plan de investigación, la programación (en tiempo) de las actividades, la derivación de conclusiones y la evaluación de la investigación.

Harrison, et al. (2005), reportan una investigación denominada Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana, cuyo objetivo fue identificar las competencias en investigación correspondientes a licenciatura, magíster y doctorado en enfermería. Utilizaron un diseño descriptivo y transversal; se aplicó una encuesta enviada por correo a 200 enfermeras obteniéndose un 26% de respuestas; utilizaron un instrumento de 33 ítems con competencias en investigación en las áreas de conocimiento, análisis y aplicación; la escala utilizada fue: 1 = esencial a nivel avanzado, 2 = esencial a nivel básico, 3 = apropiado pero no esencial, y 4 = no apropiado, esto es, las puntuaciones más bajas indican las competencias más esenciales; la validez se realizó por cinco expertas en el tema; la confiabilidad fue calculada con test-retest utilizando porcentaje de acuerdo. Entre los resultados relevantes se observa que: con relación a las respuestas acerca de las competencias en investigación según niveles de formación, la mayoría (94%) de los ítems, obtuvieron puntuaciones más altas para el nivel de licenciatura, seguidas por las de magíster, y luego de doctorado; todas las competencias, para los niveles de magíster y doctorado, obtuvieron puntajes menores a 2, lo que sugiere que las encuestadas perciben que éstas son importantes a nivel básico o avanzado para las enfermeras con estos niveles de preparación académica.

La búsqueda realizada de referencias de investigación relativas a competencias investigativas lleva a concluir que éstas no son numerosas, la

mayor parte de ellas tienen como propósito medir “los niveles” de desarrollo de las competencias en el eje investigativo como se menciona en dos que aquí se reportan o bien como se indica en otra “determinar las habilidades para hacer investigación”.

Se deduce de los planteamientos de estas investigaciones que el propósito fundamental de ellas es medir la eficiencia curricular y la enseñanza de los cursos de metodología de la investigación tanto de estudiantes como profesionales egresados de las diversas instituciones que llevan a cabo dichos estudios.

En los estudios de investigación referidos, que en su mayor parte son de enfoque cuantitativo, se utiliza por lo general como técnica de recogida de datos la encuesta y el cuestionario como instrumento, en el cual contempla las diversas competencias requeridas para desarrollar un proyecto de investigación.

Es de interés la percepción de los estudiantes con respecto a la metodología, que la consideran como algo complejo y propio para expertos, que reporta un estudio de caso.

Si bien existe una similitud de estos estudios con el que se presenta en este reporte, cabe destacar una diferencia importante, referida a la mayor amplitud y profundidad del instrumento de recogida de datos que se utiliza en el presente estudio que comprende 61 ítems y cubre tanto competencias metodológicas como genéricas, otra diferencia importante es que el propósito de medir la competencia investigativa es fundamentar la factibilidad de la elaboración de los trabajos de tesis.

Estrategia metodológica

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, partió de supuestos teóricos con el propósito de confrontarlos con la realidad social y tratar de explicar el fenómeno en estudio. El diseño utilizado fue no experimental, ya que no se hizo manipulación alguna de las variables. El estudio fue de tipo transversal ya que los datos fueron recabados en un solo momento, considerando un corte en el tiempo;

dado que no es un tema muy estudiado y que se recolectó la información en función de las variables para luego describir la tendencia de la muestra, se considera que fue un estudio exploratorio-descriptivo.

Para recolectar la información se construyó un instrumento (Ortega & Jaik, 2010) a partir de una perspectiva teórica. El instrumento diseñado, denominado escala de evaluación de competencias investigativas (EECI) se dividió en dos partes: las competencias metodológicas con 47 ítems y las competencias genéricas con 14 ítems, dando un total de 61 ítems, todos ellos con un formato de respuesta de escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos del 0 al 4, donde el cero es ninguno y cuatro es muy alto.

Los 61 ítems de la EECI se distribuyeron en cinco dimensiones de la siguiente manera:

- Problema: 1 a 16
- Marco teórico: 17 a 26
- Marco metodológico: 27 a 39
- Resultados: 40 a 47
- C. Genéricas: 48 a 61

Las propiedades psicométricas del instrumento fueron: a) Validez: para asegurar la validez de contenido, se realizó una consulta a 4 expertos, a quienes se les proporcionó la información necesaria a fin de que tuvieran elementos para emitir sus observaciones con respecto al instrumento; b) Confiabilidad: el instrumento se sometió a una prueba piloto realizada con 20 alumnos con características similares a los integrantes de la población elegida para el estudio. El criterio de confiabilidad del instrumento se determinó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, que requiere de una sola aplicación y permite evaluar la consistencia interna del instrumento. Se registró un nivel de confiabilidad de .98 con el Programa SPSS V. 17.

El instrumento se aplicó a 200 estudiantes de posgrado de la ciudad de Durango, su distribución según los datos sociodemográficos capturados fue la siguiente:

- El 58% de los participantes pertenecen al género femenino y el 42% al masculino.
- El 44% está en el rango de edad de 21 a 30 años, el 26% tiene entre 31 y 40 años, el 24% se ubica entre 41 y 50 años, y el 6% tiene más de 51 años de edad.
- El 51% de los participantes estudia en instituciones de posgrado de sostenimiento particular, y el 49% restante en instituciones públicas.
- El 42% estudia un posgrado en el área educativa, el 26% en el área administrativa, el 10% en derecho, el 9% en terapia familiar, el 9% en el área medioambiental y el 4% en ciencias biológicas.
- Del total de participantes, el 92% tiene cursado al menos un curso de metodología de la investigación.

Resultados

El nivel de dominio, de las competencias para realizar un trabajo de investigación, que reportan los alumnos de posgrado de la ciudad de Durango es de 68%, este porcentaje interpretado con un baremo de cuatro valores (de 0 a 25%, nulo; de 26% a 50%, bajo; de 51% a 75%, medio; y de 76% a 100% alto), permite afirmar que los alumnos de posgrado encuestados se perciben en general con un nivel **medio** de dominio de las competencias para realizar un trabajo de investigación. Este resultado difiere del reportado por Cadenas, et al. (s/f) quienes utilizando una escala similar manifiestan que la mayoría de los alumnos de maestría en educación superior de la UPEL-IPB tienen un nivel de competencias en el eje investigativo ubicado entre las categorías de “competente” y “bastante competente”.

Con relación a las dos partes del instrumento estudiadas, los alumnos manifiestan que en cuanto al nivel de competencias metodológicas se ubican en un 66% y referente a las competencias genéricas poseen un nivel de 73%, ambos valores situados en un nivel **medio** de dominio de las competencias.

En la Tabla 1 se presenta el nivel de dominio de las competencias para realizar un trabajo de investigación, en cada una de las dimensiones que conforman la EECI: se observa que los alumnos de posgrado participantes manifiestan tener un mayor nivel de dominio en lo relativo a C. Genéricas y un menor nivel en cuanto a trabajar los Resultados.

Tabla 1. *Nivel de competencia para realizar un trabajo de investigación por dimensión*

Dimensión	Porcentaje
Problema	70%
M. Teórico	65%
M. Metodológico	65%
Resultados	64%
C. Genéricas	73%

Los resultados obtenidos en este estudio en lo referente a la dimensión problema difieren de los resultados reportados por Stokking, et al. (2004) quienes encuentran que a los estudiantes normalmente se les dificulta más la formulación del problema y la pregunta de investigación.

En la Tabla 2 se presentan los ítems donde los alumnos de posgrado muestran menor nivel de dominio de las competencias para realizar un trabajo de investigación

Tabla 2. *Ítems con los porcentajes más bajos*

Competencia	Dimensión	Porcentaje
Traducir textos en idioma inglés	C. Genéricas	54%
Precisar en qué corriente del pensamiento se inscribe el objeto de estudio	M. Teórico	58%
Calcular correlaciones de datos	Resultados	58%
Saber cuándo hay manipulación de variables en el proceso de investigación	M. Metodológico	58%
Manejar medidas de tendencia central	Resultados	58%

El resultado más bajo obtenido relativo a la traducción de textos en inglés, nos remite al trabajo de Fuentelsaz, et al. (2007) relativo a priorizar las competencias en investigación que deben tener los profesionales de enfermería y justo lo que valoran con puntuaciones más bajas es el manejo del inglés, es decir, no consideran importante tener esa competencia como profesionales; sin embargo, el reporte de González y González (2008) en el que se valora la importancia de las competencias genéricas y su nivel de realización, la capacidad de comunicarse en un segundo idioma, aparece en un orden de importancia de 10 de un total de 26 y con un nivel de realización bajo, o sea es importante tener la competencia pero no está desarrollada.

En la Tabla 3 se presentan los ítems donde los alumnos de posgrado muestran mayor nivel de dominio de las competencias para realizar un trabajo de investigación.

Tabla 3. *Ítems con los porcentajes más altos*

Competencia	Dimensión	Porcentaje
Buscar información en Internet	C. Genéricas	80%
Elaborar una referencia bibliográfica	C. Genéricas	80%
Expresar a quiénes se beneficia con la investigación	Problema	78%
Aplicar un cuestionario	M. Metodológico	75%
Construir tablas	Resultados	75%

El análisis de diferencia de grupos se realizó través de los estadísticos t de students, r de Pearson y ANOVA de una sola vía, agregando la prueba de Duncan, según el caso.

Con relación al género, la diferencia significativa encontrada (.04) se percibe en la dimensión problema favorable al género masculino ($\overline{X}$ = 2.9 ± .62), quienes se perciben con un mayor nivel de dominio de las competencia que las participantes del género femenino ($\overline{X}$ = 2.7 ± .69).

Referente a si habían tomado un curso de metodología, las diferencias significativas se presentan en todas las dimensiones, salvo en las C. Genéricas, y todas ellas favorables para los que si tomaron un curso (Tabla 4).

Tabla 4. *Medias significativas de las variables con respecto a si habían tomado un curso de metodología*

Dimensión	$\overline{X}$ Si tomaron curso	$\overline{X}$ No tomaron curso
Problema	2.8* ± .67	2.4*± .56
M. Teórico	2.6*± .69	2.2*± .62
M. Metodológico	2.6*± .72	2.1*± .70
Resultados	2.6*± .92	2.1*± 1.0

*significativo (p = .05)

Con relación al tipo de escuela, pública o privada, no se encontró ninguna diferencia significativa entre ellas con respecto al nivel de dominio de las competencias.

Con respecto a la edad, sólo se presentó una correlación significativa y positiva en la dimensión problema (α = .04) conforme aumenta el rango de edad de los participantes, se perciben con niveles más altos de dominio de la competencia particularmente en aspectos relativos a relacionar entre sí los factores que se encuentran en el contexto de un problema, identificar en un problema las variables a medir y poner límites teóricos a la investigación.

Las variables escuela y posgrado se sometieron al estadístico ANOVA de una sola vía, agregando la prueba de Duncan, y en ambos se observan diferencias significativas en la dimensión resultados.

Para la variable escuela básicamente la diferencia significativa (α = .02) es favorable a la escuela No. 13 ($\overline{X}$ = 3.5), que se caracteriza por ser de sostenimiento particular, su línea de trabajo es en áreas educativas y sus grupos son reducidos; y desfavorable al resto de las escuelas participantes, particularmente a la escuela No.1 ($\overline{X}$ = 1.7) que se caracteriza por ser de sostenimiento público y su línea de trabajo es en áreas sociales.

Para la variable posgrado, la diferencia (α = .003) se presenta desfavorable para el posgrado de terapia familiar ($\overline{X}$ = 1.7) en relación con el resto de posgrados participantes.

Las diferencias encontradas en la dimensión resultados para escuelas y posgrados, se presentan básicamente en la percepción de los alumnos en cuanto a su nivel de competencia para el análisis de resultados, a través del manejo de medidas de tendencia central, del cálculo de correlaciones de datos, de la realización de análisis de frecuencias, así como de la interpretación de datos estadísticos.

Conclusiones

- Los alumnos de posgrado de la ciudad de Durango se perciben en general con un nivel de dominio medio de las competencias para realizar un trabajo de investigación (68%).
- Los alumnos manifiestan ubicarse en un nivel medio (66%) de competencias metodológicas y de competencias genéricas (73%).
- De las dimensiones que conforman la EECI, los alumnos de posgrado manifiestan tener un mayor nivel de dominio de las competencias en lo relativo a C. Genéricas (73%) y un menor nivel en cuanto a trabajar los Resultados (64%).
- El nivel de dominio más bajo que reportan los participantes corresponde a la Traducción de textos en idioma inglés (54%) y el nivel de dominio más alto a la búsqueda de información en Internet (80%), ambas pertenecientes a la dimensión de C. Genéricas.
- El análisis de diferencia de grupos muestra lo siguiente: hay una diferencia significativa en el género (.04) en la dimensión problema favorable al género masculino ($\overline{X}$ = 2.9 ± .62); hay diferencias significativas (.05) en relación a si habían tomado un curso de metodología en todas las dimensiones, salvo en la de C. Genéricas, todas ellas favorables para los

que si tomaron un curso; hay una correlación significativa y positiva con respecto a la edad en la dimensión problema (α = .04); en la variable escuela hay diferencia significativa (α = .02) favorable a la escuela No. 13 ($\overline{X}$ = 3.5), y desfavorable al resto de las escuelas participantes, particularmente a la escuela No.1 ($\overline{X}$ = 1.7); en el tipo de posgrado la diferencia (α = .003) se presenta desfavorable para el posgrado de terapia familiar ($\overline{X}$ = 1.7) en relación con el resto de posgrados participantes.

De manera general, y con base en los resultados obtenidos en este primer estudio, se puede decir que los alumnos de posgrado de la ciudad de Durango encuestados no poseen el nivel de dominio, de las competencias para realizar un trabajo de investigación, necesario para elaborar una tesis de grado, lo cual pudiera ser un elemento que esté afectando la eficiencia terminal de las instituciones de posgrado de la ciudad de Durango.

Referencias

Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación (*3ª.ed.). Caracas: Orial ediciones.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M. M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final --Proyecto Tuning-- América Latina 2004 -2007. Universidad de Deusto. España: RGM, S.A.

Cadenas, E., Rojas, B. & Reyes, C. (s/f). *Competencias en el eje investigativo de los participantes de la cohorte 2000- 2004 del subprograma de maestría en educación superior de la UPEL-IPB*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Congreso Internacional de Investigación Educativa.

Cepeda, D. J. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista iberoamericana de Educación versión digital, 34(4),* en http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF.

Creswell, J. W. (2003). *Diseño de Investigación. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos.* 2ª Ed. California, EUA: Sage Publications, Inc.

Fuentelsaz, G. C., Navalpotro, P. S. & Ruzafa, M. M. (2007). Competencias en investigación: propuesta de la Unidad de coordinación y desarrollo de la Investigación en Enfermería (INVESTÉN-ISCIII). *Enfermería clínica*, *17(3),* 117-127.

García Herrera, M. A. (s.f.). *La eficiencia terminal en los estudios de Posgrado con orientación en investigación (UMSNH)*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Posgrado en Derecho de la UNAM. Recuperado el 5 de abril de 2006, de http://www.posgrado.unam.mx/derecho/ congreso/Ponencias

González, V. M. & González, T. R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 47,* 185-209.

Guzmán, A. A. (2006). Antología de investigación. Doctorado en Ciencias de la Educación. IUNAES.

Harrison, L., Hernández, A. R., Cianelli, R., Rivera. M. S. & Urrutia, M. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y Enfermería* XI(1): 59-71.

Hay Group. (2004). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Deusto.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill.

Kjaernsli, M & Lie, S. (2004). PISA and Scientific Literacy: similarities and differences between the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *48(4),* 271-286.

Jaik, D. A. (2008). *Principales elementos relacionados con la eficiencia terminal en la maestría en educación: El caso de una escuela particular*. Tesis Doctoral. Instituto Universitario Anglo Español.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Editorial Grao.

Londoño, G. (2004). Representaciones sociales de la enseñanza de la metodología de investigación. *Ciencia y tecnología*, *22(3).* Julio-septiembre 16-23.

Ortega, R. E. & Jaik, D. A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, *2(3),* 72-75.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela* (2ª. Ed.) Chile: Dolman Ed.

Stokking, K., Van der Scaf, M., Jaspers, J. y Erkens, G. (2004). Teacher's assessment of student's research skills. British Educational Journal, *30(1)*, February, 93-116.

UN PANORAMA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁREA DE LA SALUD

Mayela del R. Rodríguez Garza, Pablo Ruiz Flores, Ma. Francisca Sanmiguel Salazar, Claudia L. Hernández Vallejo y Carlos Eduardo Rodríguez Rodríguez
(Facultad de Medicina, Unidad Torreón, Universidad Autónoma de Coahuila)

En los años por venir, y de hecho ahora mismo, la labor educativa de las universidades está siendo objeto de profundo cambio, al menos en lo que se refiere a la función tradicional de transmisión del conocimiento. En breve el estudiante recibirá un menor número de lecciones tradicionales, la educación del futuro será cada vez más activa. La nueva pedagogía o cuando menos el conocimiento de la misma -de lo que carecemos en general los profesionistas docentes universitarios- permitirá orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de la información y a la habilidad para formular preguntas más pertinentes y encontrar respuestas más apropiadas .

El trabajo en las ciencias de la salud se plantea desde hace algunos años con el MODELO BASADO EN COMPETENCIAS, considerando los nuevos enfoques de la educación en México.

Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, tema que si bien significa un reto, su ejecución la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual. Por tal razón, es importante llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular. Efectivamente, la innovación atiende la

necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología y la comunicación, entre otras disciplinas reflexivas (Díaz Barriga, 1995).

Cada institución debe definir las competencias que considere necesarias para desarrollar su competencia distintiva y cumplir así su misión. Una vez definidas las competencias, el centro educativo debe diseñar un sistema de evaluación de éstas, que permita detectar las carencias y necesidades de desarrollo. El proceso de desarrollo de competencias se compone de elementos externos e internos, que interactúan dinámicamente y requieren un contexto adecuado.

Las carreras profesionales, típicamente verticales y locales, se están transformando en carreras laterales y espirales, con marcado énfasis en la experiencia internacional. Actualmente es más importante la formación y movilidad en el trabajo que la inmovilidad y la no-formación.

De acuerdo a los criterios actuales, la planeación estratégica es la herramienta que debe ocuparse de seleccionar, formar, valorar e incentivar a los empleados, de forma que se cuente con las personas más capacitadas y comprometidas. Debe proporcionar a la institución el conjunto de competencias que ésta necesita para asegurar su competitividad. Cada vez son más las empresas y las escuelas interesadas en evaluar no sólo los objetivos, sino también las competencias que están desarrollando sus empleados o estudiantes según sea el caso.

En los últimos diez años, esto es, desde mediados de la década de los noventas, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la

perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica.

Se definen como competencias aquellos comportamientos habituales observables que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función. Hay dos tipos de competencias, las competencias técnicas y las competencias directivas o genéricas. A éstas hay que sumar las competencias de eficacia personal que son aquellos hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno y miden la capacidad de autodirección y la capacidad de liderazgo, imprescindible para dirigir a otras personas.

Por competencia se entiende "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto importante" y, en educación, es común distinguir entre aquellas que son específicas y las que son transversales o genéricas. Las primeras caracterizan una profesión y la distinguen de otras, por lo que son motivo de especial atención en la formación que lleva a la evaluación sancionadora y al otorgamiento del título académico que reconoce socialmente su adquisición y, con ello, el desempeño de la profesión. En ciencias de la salud, esté formulado o no de forma explícita, existe un reconocimiento más o menos unánime en lo que debe ser competente un médico, un farmacéutico o un odontólogo. Esta afirmación se sustenta en que los perfiles profesionales de unos y otros son generalmente distinguibles, aunque puedan compartir áreas formativas comunes. En algunas de ellas, no es inusual que puedan plantearse conflictos cuando existe un cierto grado de traslapamiento.

La intención del presente escrito, es reflexionar sobre la formación médica basada en competencias y su desarrollo, el cual se plasma en una propuesta curricular concreta. Todo esto se articula a través de la siguiente interrogante: ¿Qué entendemos por formación basada en competencias?

La *educación basada en competencias* o el concepto original *Outcome based education* es un concepto difícil de definir que se puede explicar e interpretar de diversas maneras. Stevenson (1995), señala que las

«construcciones» de la palabra competencia varían en diferentes contextos, así, por ejemplo, el significado que se le ha dado a la competencia en la vida diaria, en los medios y en otros ambientes académicos es bastante diferente.

«Competencia» es por tanto, un término polisémico que puede inducir a una cierta confusión terminológica. A partir de la definición de Back (1994), (Fonseca, 2006) refiere, que posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para ejercer una profesión. Además poseen competencias profesionales aquellas personas que pueden revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y que están capacitadas para colaborar en la transformación de la práctica y del entorno socio-profesional en el que ésta se desarrolla. Desde esta perspectiva, las competencias son, por tanto, comportamientos resultantes de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las personas manifiestan para resolver situaciones concretas relacionadas con la vida y su profesión. En este sentido diremos que las competencias profesionales de una persona están constituidas por una combinación de valores y creencias (saber ser), conocimientos o saberes, habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar). De acuerdo con lo expresado por Corominas (2001), hemos de diferenciar entre competencias profesionales específicas, propias de un área profesional y las competencias genéricas, transferibles a diferentes áreas profesionales. Así nos situamos en las competencias genéricas y las entendemos como atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional.

Las nuevas orientaciones de acuerdo a Baños (2005), marcan la necesidad de precisar tanto las competencias específicas de cada disciplina como las transversales. En los últimos años se ha realizado un notable esfuerzo para establecer las competencias profesionales que deberían adquirir los licenciados en ciencias de la salud para asegurar que la formación en el período universitario se adapte óptimamente a lo que se requerirá de ellos como graduados. Este objetivo ha sido especialmente importante en las facultades de medicina. Tales habilidades

son necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión pero no es frecuente que se consideren de forma explícita en una asignatura determinada, al menos en ciencias de la salud.

El proceso de convergencia europea de enseñanza superior incide en la necesidad de contemplar las competencias genéricas o transversales en la formación de estudiantes de pregrado. Dichas competencias son especialmente adecuadas para los futuros profesionales en ciencias de la salud.

Ahora más que nunca es el momento del cambio, ya que médicos, licenciados en enfermería, farmacéuticos, odontólogos o veterinarios necesitan adquirir el dominio de muchas competencias transversales. De hecho, en el catálogo de competencias para los licenciados en Medicina que ha estado trabajando colegiadamente la AMFEM (Asociación de escuelas y Facultades de Medicina del país) se han establecido las competencias para las licenciaturas de medicina en México y en él se contempla la asunción de algunas transversales muy relevantes.

Existe unanimidad al considerar que un buen profesional del ámbito de la salud debe ser capaz de manifestar un desempeño suficiente en la mayoría de las competencias transversales.

Las competencias transversales o genéricas son aquellas que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. Son habilidades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión pero no es frecuente que se consideren de forma explícita en una asignatura determinada, al menos en ciencias de la salud.

He aquí las competencias transversales propuestas en el proyecto “Tunning” sobre la convergencia europea de enseñanza superior.

a) Instrumentales
Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad de organización y planificación
Conocimientos generales básicos

Conocimientos básicos de la profesión
Comunicación oral y escrita
Conocimiento de idiomas
Habilidades en el manejo de un ordenador
Habilidades de gestión de la información
Resolución de problemas
Toma de decisiones

b) Interpersonales
Capacidad crítica y autocrítica
Trabajo en equipo
Habilidades interpersonales
Trabajo en equipo interdisciplinario
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
Habilidad para trabajar en un contexto internacional
Compromiso ético

c) Sistémicas
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Habilidades de investigación
Aprendizaje
Adaptación a nuevas situaciones
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Liderazgo
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Habilidad para trabajar de forma autónoma
Diseño y gestión de proyectos
Iniciativa y espíritu emprendedor
Motivación por la calidad

Motivación por la consecución de objetivos

Las anteriores competencias transversales son en gran parte, estándares de calidad evaluados por parte del COMAEM, (Consejo Mexicano de Acreditación de Escuelas de Medicina) y del CIEES (Comisión Institucional de Evaluación de la Educación Superior).

Las competencias transversales interpersonales por tanto, constituyen un elemento de importancia excepcional en la formación universitaria, en ciencias de la salud. De entre ellas, es esencial la capacidad de trabajar en equipo, ya que la situación profesional actual conlleva la realización de proyectos asistenciales o de investigación en colaboración, lo que supone la necesidad de realizar actividades donde se aprenda la dinámica de un grupo de trabajo, la asignación de tareas y el respeto hacia las opiniones del resto de los miembros.

Finalmente, las competencias transversales sistémicas constituyen un conjunto de habilidades que son esenciales para que los estudiantes se conviertan en el futuro en profesionales capaces de los mayores logros. Ello pasa naturalmente por desarrollar la capacidad para aprender autónomamente, pues la formación continua personal es la única garantía contra la obsolescencia profesional (ROMÁN, 2007). Junto a ello, debe estimularse, y nunca coartarse, la creatividad, el espíritu emprendedor y la iniciativa.

De lo anterior podemos concluir que las competencias transversales deben formar parte de los objetivos docentes de los estudios de ciencias de la salud y deben ser formuladas explícitamente (Palés, 2001).

Es evidente que la capacidad analítica y sintética, su aplicación a la resolución de problemas y a la consecuente toma de decisiones forma parte de la actividad diaria del profesional de la salud. A ella debe añadirse la presencia de un razonamiento crítico que permita que tales profesionales no funcionen como una cadena automática de transmisión de órdenes superiores sino como expertos que deciden en función de la aplicación de principios racionales a situaciones específicas (Barell, 1999), tales características son las que diferencian a un buen

médico, farmacéutico o biólogo del que no lo es y, por tanto, deberían ser estimuladas al máximo durante la formación universitaria.

El proceso de desarrollo de competencias conjuga elementos internos y externos que interactúan y requieren un contexto adecuado. Las empresas y las escuelas que hayan aprendido a evaluar y a desarrollar las competencias de sus directivos estarán más capacitadas para enfrentar los desafíos que continuamente se presentan. El desarrollo de actitudes adecuadas requiere un proceso de formación que capacite a la persona para anticipar las consecuencias de sus acciones y omisiones. Los conocimientos, actitudes y habilidades no se desarrollan de manera aislada sino que interactúan dinámicamente en la formación de las competencias sobre la base de las características innatas de cada persona (Fonseca, 2006).

En una pedagogía centrada en los saberes, establecer un acuerdo didáctico con los estudiantes es escuchar, tratar de comprender, hacer sus ejercicios concienzudamente y restituir sus adquisiciones en el marco de las pruebas de conocimiento con lápiz y papel, comúnmente individuales y con nota. En una pedagogía de situaciones-problemas, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias. Tiene derecho a la prueba y al error. Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un practicante reflexivo (Argyris,1995; Schon, 1994, 1996).

Se le invita a un ejercicio constante de metacognición y de metacomunicación. Dicho contrato exige más coherencia y continuidad, de una clase a la otra, y un esfuerzo permanente de explicitación y de adaptación de las reglas del juego. Se pasa también por una ruptura con la competencia y el individualismo. Esto remite a la improbable cooperación entre adultos y al posible contraste entre la cultura profesional individualista de los alumnos y la invitación a

trabajar en conjunto hecha a los alumnos (Astolfi, 1997). En cuanto a la identidad y las competencias del profesor, el mismo autor encuentra:

1. La capacidad de estimular y de guiar el tanteo experimental
2. La aceptación de los errores como fuentes esenciales de regulación y de progreso, con la condición de ser analizados y comprendidos.
3. La valorización de la cooperación entre alumnos en tareas complejas.
4. La capacidad de explicitar y adaptar el contrato didáctico, de comprender las resistencias de los alumnos y considerarlas.
5. La capacidad de involucrarse personalmente en el trabajo sin quedar constantemente en el papel de árbitro o de evaluador sin transformarse, no obstante, en un igual.

Esta transformación del acuerdo didáctico sugiere que la evaluación formativa está casi integrada «naturalmente» a la administración de situaciones-problemas. La fuente de retroalimentación varía: a veces es el profesor u otro alumno, pero a menudo, es la misma realidad que resiste y desmiente los pronósticos. Comprometerse en un proyecto lleva inevitablemente a trabajar en base a objetivos-obstáculos, de preferencia de manera diferenciada, porque todos los alumnos no se enfrentan a las mismas tareas, porque todos no se encuentran con los mismos obstáculos.

En cuanto a la evaluación certificativa, ésta debe inevitablemente ejercerse también en el marco de situaciones complejas, del mismo tipo que las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que las formas de evaluación certificativas influyen considerablemente el trabajo escolar cotidiano y las estrategias de los alumnos, una evaluación centrada en conocimientos descontextualizados arruinaría todo enfoque por competencia.

De acuerdo con Jacques Tardif (1996), ha sido demostrado que éste es aún el punto débil de ciertas formaciones profesionales de alto nivel (médicos, ingenieros). Los únicos «exámenes de competencias» que valen casi no se

parecen a lo que uno conoce: un conjunto de estudiantes esforzándose simultáneamente, pero cada uno para sí mismo, en una tarea de lápiz y papel estandarizada, optimizada para facilitar las correcciones y la nota. Una evaluación a través de situaciones de solución de problemas sólo puede pasar por el cumplimiento individual de una práctica, en el marco de una tarea (Perrenoud, 1997).

Anteriormente los criterios de evaluación en las facultades de medicina privilegiaban dos categorías: la cognoscitiva y la psicomotora (desarrollo de habilidades y destrezas), la evaluación es estrictamente cuantitativa numérica, el mínimo aprobatorio de la escala del uno al diez es siete, empleando como instrumento el examen escrito para la cognoscitiva; práctico para la psicomotora (con el paciente y sólo en el internado de pregrado) y en años previos oral – descriptivo (ante el paciente, o con apoyo tutorial del profesor adscrito).

Ante una enseñanza tradicionalista rígidamente memorística y con un sistema de evaluación estrictamente cuantitativo, las nuevas generaciones de estudiantes de medicina tienen frente a sí un serio desafío.

El reto para el docente en la escuela de medicina es el estudio sistemático y bien orientado del quehacer educativo, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores, dejar a un lado la enseñanza memorística por la enseñanza tutorial será cada vez más relevante. Asimismo, habrá que cambiar los hábitos de evaluación del aprendizaje; al docente le deberá preocupar más valorar los aspectos formativos que los meramente informativos. Desde una perspectiva docente, la evaluación formativa constituye por sí misma un factor de eficacia y perfeccionamiento profesional.

La evaluación formativa de acuerdo a Casanova (1998) se caracteriza por:

a) Aplicarse a través de la realización del propio proceso didáctico, a lo largo del mismo. Contrariamente a los dos tipos de evaluación que, se realizan antes o después del aprendizaje (y solo la evaluación diagnóstica esporádicamente en su desarrollo).

b) La finalidad principal de este tipo de evaluación estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en el que todavía puede producirse.
c) En cuanto al grado de generalidad del juicio emitido, la evaluación formativa es eminentemente específica, trata de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y los tipos de errores que se dan en el mismo.
d) Pedagógicamente, la evaluación formativa viene a constituirse como una afirmación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad instructiva. Dicha constatación se puede realizar a través de procedimientos de observación de la actividad docente o bien a través de la aplicación de pruebas de carácter general o específico.

Las estrategias institucionales deberán basarse en:

1. Instrumentar los esquemas y programas necesarios para consolidar la selección, en todos los ámbitos y modalidades.
2. Revisión y redefinición de esquemas internos y externos de evaluación.
3. Reorientar los programas de evaluación, instrumentando la evaluación formativa.

Los logros esperados serían:

1. Fortalecer la vida colegiada en el marco de los procesos de evaluación.
2. Continuar avanzando en la valoración de la calidad y productividad del trabajo académico.

Menciona Gonzki (1996), que hay mecanismos relativamente simples que pueden facilitar el desarrollo continuo de la organización a través de la alta productividad y el desarrollo de la auto estima de los empleados.

Se considera que el desafío para el logro del más alto nivel de desempeño, es lograr mantener el entusiasmo y motivación entre los empleados en una

empresa que tiene que producir más con menos. Para dar respuesta a este desafío propone el procedimiento de perfiles de competencia e iniciativa. Estos perfiles son también aplicables con las modificaciones pertinentes a los planteles educativos de medicina.

Los perfiles definen las tareas para los puestos descritos y permiten acompañar y anotar la competencia de los empleados. Se definen las competencias, iniciativas y sus niveles describiendo los procedimientos para la manutención de los registros y sus beneficios.

En México las autoridades educativas y laborables, junto con los sectores productivos, han convenido en adoptar un conjunto de normas de competencias para todo el país: el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL).

La capacitación basada en normas de competencia laboral es un modelo de capacitación que tiene como propósito central formar individuos con conocimientos relevantes y pertinentes para el desempeño laboral. Se sustenta en procedimientos de enseñanza y evaluación orientados a la obtención de resultados. Su estructura curricular se construye a partir de la información y criterios establecidos en las Normas de Competencia Laboral. Una característica esencial de este modelo es que debe ser flexible en métodos y tiempos de aprendizaje y ajustarse a las necesidades del individuo.

En las facultades de medicina la aplicación de los estándares internacionales de calidad en la formación de pre-grado es el camino a seguir para dar una respuesta adecuada a las exigencias en materia de salud de nuestra sociedad. El desarrollo de un Centro educativo de calidad implica una elevada inversión para cualquier Universidad. Sin embargo, no es este el problema fundamental para la aplicación de estos sistemas educativos. Mas bien el problema radica en encontrar las mejores estrategias para fomentar las competencias transversales, objetivo que se ha ido logrando a través de la implementación de varias metodologías educativas más articuladas y que han dejado buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes de medicina (ABP). Posiblemente el método más adecuado para el desarrollo de competencias transversales es el aprendizaje

basado en problemas, también conocido como “problem-based learning (PBL)”. Es un método y una filosofía docente ampliamente utilizada en ciencias de la salud en los países anglosajones y escandinavos. En algunas facultades de medicina de México, incluyendo la Facultad de medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón se tienen experiencias educativas con buenos resultados con esta metodología, cuyo modelo en el área clínica es el expediente clínico orientado por problemas (ECOP), que opera como manual de consulta desde el 2003 y que fue diseñado por miembros del Cuerpo Académico de Educación Sociomédica.

El Dr. Lawrence L. Weed (1997), describió una manera de integrar el expediente clínico que permite dejar consignado el estudio sistemático del paciente, así como su atención médica subsecuente y que, en conjunto facilita al médico transmitir con claridad, el orden que va siguiendo para resolver los problemas de salud del enfermo.

El ECOP es un sistema lógico de enseñanza-aprendizaje de la clínica que consta de cuatro componentes:

1) La información básica historia clínica y estudios para diagnóstico.
2) La lista completa de problemas, que señalan los diagnósticos formulados o bien los datos clínicos o de laboratorio que requieren mayores estudios para determinar su significado. Cada problema adquiere un número.
3) Los planes iniciales que se trazan para cuidar la salud del paciente.
4) Las notas de evolución.

Con el sistema de Weed se tiene fácil acceso a la información que encierra el expediente clínico; las notas médicas se inician con el nombre y número del problema a que aluden.

La lista de problemas aparece al principio del expediente y sirve de índice o guía.

1. Información básica

1.1 ¿Qué comprende la información básica? La historia habitual, el estado general del paciente, la mención de sus actividades, la exploración física, y los exámenes de laboratorio son los componentes de esta sección.

1.2 Se busca de preferencia registrarlos en formatos diseñados para asegurarse de que se investigan todos los datos, para ahorro de tiempo y para fines de claridad.

1.3 Un principio fundamental es que la información básica da lugar a la lista de los problemas, éstos se descubren cuando se buscan o investigan.

1.4 El nivel de atención médica (primario, secundario y terciario) que se lleva a efecto en cada Institución determina la información básica que se debe obtener; resulta obvio que no es igual la información necesaria para hacer la revisión clínica de un adulto que la de un menor, para atender a una embarazada que a un fracturado o los padecimientos agudos que los crónicos.

1.5 Es conveniente que los médicos de cada institución definan, por una parte, la información básica que les es útil, de acuerdo con el tipo de servicios y por otra, que participen en el diseño de los formatos.

2. Lista de problemas.

“Un problema” es cualquier anormalidad que se identifica cuando se recoge la información básica, puede ser un diagnóstico (diabetes mellitus); un síntoma (dolor precordial); un signo (fiebre); un resultado anormal de alguna prueba de laboratorio o gabinete (leucocitosis, flutter auricular) o bien una alteración emocional (depresión) o desajuste social (desintegración familiar).

Características de la lista completa de problemas son:

2.1 La fecha en que el problema se identificó. Permite localizar en las notas de evolución que están arregladas de manera cronológica, las primeras observaciones respecto al problema.

2.2 El número del problema. Es el que le corresponde en la lista; permite identificarlo en las diferentes notas de evolución y también precisar los respectivos datos subjetivos y objetivos, la impresión del médico y la enseñanza del paciente.

2.3 Los términos en que se enuncia el problema pueden cambiar, por ejemplo, inicialmente se hablaría de una masa abdominal y cuando se avanza en su estudio, se menciona que es un pseudoquiste del páncreas. El número asignado al problema continúa siendo el mismo, por lo que junto con el nuevo título o diagnóstico (pseudoquiste del páncreas), permite reunir los hechos específicos que se vayan sucediendo o los hallazgos que se hagan al respecto.

2.4 Los diagnósticos a diferenciar no se encuentran en la lista completa de problemas sino en los planes iniciales y en las notas de evolución.

2.5 Se marca una flecha después de cada problema que necesita precisarse o requiere de exámenes para llegar a diagnóstico. Una “masa abdominal” por ejemplo, se seguirá de una flecha; en cambio diabetes mellitus o hernia del hiato-esofágico no la necesita puesto que en sí ya son diagnósticos demostrados.

2.6 Fecha en que el problema quedó resuelto. La fecha que se coloca a lo largo de la flecha, es la de la nota de evolución en que el médico consigna la demostración del diagnóstico junto con su razonamiento clínico.

2.7 Hay también “problemas inactivos” que son los que no requieren atención médica, no modifica la estancia hospitalaria o el tratamiento. Por ejemplo, en un enfermo visto en 1996 serían problemas inactivos o previos: apendicectomía (1990), colecistectomía por colecistitis litiásica (1991). En algunos formatos especiales para “lista de problemas” los que no son activos van en columna especial rotulada “problemas inactivos”.

2.8 Además de servir como índice del expediente, la lista ayuda al clínico a recordar todos los problemas del paciente y a darse cuenta de las relaciones que guardan entre sí o bien a identificar efectos colaterales de los

medicamentos que se dan para diferentes problemas. Por otro lado, un especialista, si revisa la lista, puede manejar un problema en particular, dentro del contexto de todos los demás.

3. Planes iniciales.

Se escribe el plan para cada uno de los problemas y se principia con el enunciado y número del problema. Cada plan tiene además de la fecha y hora los siguientes componentes:

3.1 De diagnóstico. Se mencionan posibilidades o diagnósticos diferenciales que se requiere demostrar o descartar y los exámenes específicos o procedimientos a realizar, para asegurarse de su ausencia o presencia.

3.2 De terapéutica. Los medicamentos que se prescriben, su dosis, horario y vía de administración, así como las demás medidas de tratamiento, dieta, actividad, oxigenoterapia, etc.

3.3 De educación del paciente. Lo que se ha enseñado e informado a él y a sus familiares, acerca del problema, ejemplo: se comunica al paciente (acerca de un derrame pleural) que hay líquido alrededor de su pulmón y que tiene que precisarse la enfermedad de que se trata; se le mencionan cuáles pruebas se van a llevar a efecto y se obtiene su consentimiento.

3.4 La firma de quién la redacta y su puesto en el servicio.

4. Notas de evolución.

Citan el problema y su número; la fecha y la hora en que se elaboran; se redactan conforme al orden siguiente, que se recuerda por las iniciales SOAP.

4.1 S: significa subjetivo o sean los síntomas, lo que el enfermo manifiesta.

4.2 O: significa objetivo, se refiere a los signos que se recogen por exploración física, así como a los resultados de pruebas o de gabinete.

4.3 A: quiere decir análisis y es la interpretación que hace el médico de los datos ya mencionados.

4.4 P: representa planes, que incluyen, también en sucesión aspectos siguientes: diagnóstico, terapéutica y educación del paciente.

Desde luego se escriben las iniciales S.O.A.P. al iniciarse los párrafos respectivos y dentro de P (planes) también se escriben las abreviaturas “Dx”, “Rx”, “Ed”, que corresponden a diagnóstico, tratamiento y educación del paciente. De esta manera toda la información que se incorpora en el expediente, está organizada alrededor de los problemas, tiene la misma estructura y se transmite en secuencia cronológica.

5. Formas o cuadros de evolución.

Forman parte del ECOP las “hojas de flujo” que facilitan registrar datos habituales de un “problema”, en fechas determinadas. Los médicos diseñan formatos para: enfermedades que ven con mayor frecuencia o en las que se requiere anotar en cada ocasión, la presencia, ausencia o magnitud de datos subjetivos, datos objetivos así como los tratamientos que se imparten. Por ejemplo, en pacientes con insuficiencia cardíaca se diseñaría un formato en el que los encabezados de las columnas fueran, con abreviaturas: año, mes y día, disnea de esfuerzo, disnea de decúbito, tos, expectoración, dolor anginoso, edema maleolar, peso corporal, número de respiraciones, frecuencia cardiaca, galope, presión arterial, ritmo cardíaco, digital, potasio oral, dieta y espacio para “comentarios”.

En un renglón de este formato se apuntan todos los datos que el médico ha seleccionado para investigar, cada vez que atiende al enfermo. Además se tiene la certeza de que se recoge la información pertinente y que se puede conocer con rapidez la marcha del padecimiento.

Estas hojas reducen las notas de evolución que se vuelven muy compactas y a la vez las complementan. La frecuencia con que se hagan las anotaciones dependerá de las necesidades del paciente y de criterios que los médicos fijen. La

utilidad de los datos recabados en estos formatos es significativa para la atención del paciente y para la enseñanza del personal médico e inclusive del mismo enfermo.

6. Ventajas del ecop.

- Su información es accesible y facilita la comunicación entre todos los miembros del equipo de salud.
- El punto focal es el expediente clínico en el que toda la información está eslabonada a problemas específicos.
- La formulación de una lista completa de problemas, emanada de la información básica ayuda a asegurase que todos los problemas del paciente reciben consideración y no son tratados fuera de contexto.
- El clínico ve al paciente de manera integral, con claridad y mantiene su pensamiento ordenado, cuando pasa de recolección de datos a la enunciación de los problemas y a establecer planes organizados para su resolución y a la elaboración de notas de evolución.
- Toma en cuenta tanto los problemas fisiológicos como los emocionales y los sociológicos.
- El consultor puede vislumbrar todos los problemas del paciente y obtener información detallada de cada uno, para basar su juicio y proceder dentro del conjunto general de padecimientos.
- El cirujano que fuera en algún momento el principal responsable del cuidado de un paciente puede decidir en su oportunidad, que problemas tendrán que ser atendidos por internistas y cuales van a ser manejados por el servicio quirúrgico.
- Puede ser usado con eficiencia por: el médico que atiende al enfermo; el que está actuando como educador del estudiante, así como por el administrador de servicios de salud.

- El paciente puede tener mayor participación en el cuidado de su salud, recibe enseñanza y en ocasiones revisa una copia del expediente y se convierte en miembro del equipo de salud y en evaluador.
- Su empleo ha venido creciendo progresivamente en la práctica privada, en hospitales, en consulta externa, en escuelas de medicina, en la preparación de personal auxiliar del médico y también para registrar en computadoras los datos médicos.
- En conjunto, se produce un sistema de atención médica cuyos resultados y costos pueden compararse ventajosamente respecto a otros sistemas, según el Dr. Weed y sus seguidores.

A lo largo de esta experiencia hemos podido comprobar que con la dinámica anterior, las competencias transversales pueden incorporarse en todos los estudiantes si todos los profesores participaran. Sin embargo, un importante obstáculo a vencer en México es la idea de que el profesor universitario que dedica mucho tiempo a la educación o bien es un idealista o no tiene la capacidad suficiente para investigar. La promoción a puestos universitarios superiores en diferentes universidades se debe con frecuencia a una actuación excelente en la investigación y no gracias a la excelencia educativa. La actitud de los profesores universitarios en general y de medicina en particular, de considerar a la educación como una actividad secundaria, resultará difícil de cambiar, mientras persista el desequilibrio en los incentivos asociados a la educación, la investigación y la práctica clínica privada.

Referencias

Arguelles, A. (comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.* México: CONALEP.

Baños, J. E. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. Universitat Pompeu Fabra of Barcelona. *Educ. Med.*

Barell, J. (1999). *El Aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Manantial.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. SEP – Cooperación española. España: Biblioteca del Normalista.

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación* ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? México: CESU/M.A. Porrúa.

Fonseca, M. (2006). *Formación en Competencia para los Profesionales de la Salud*. Bilbao: (en prensa).

Gonzki, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. En: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa.

Grupo de Innovación y Excelencia de la Universitat de Barcelona, Facultad de Medicina (2002). *Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina durante el pregrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*.

Palés, J. (2001). La educación médica basada en las competencias finales del estudiante. *Educ Med*.

Perrenaud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela.* Chile: Dolman Ed.

Román, O. (2007). La profesión médica, su evolución y cambio en el nuevo milenio. *Rev Méd Chile*.

CONCEPCIÓN DE COMPETENCIAS DE LAS CIENCIAS BÁSICAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Patricia Camarena Gallardo
(Instituto Politécnico Nacional)

Introducción

En la actualidad hay muchos trabajos e investigaciones que giran alrededor del término que se designa como competencias. Sin embargo, cuando se leen estas publicaciones con asombro se detecta que los documentos, en su mayoría, no dicen cuál es la concepción a la que se refieren, deduciéndose que consideran que la concepción es única y que el lector tendrá la misma visión que el escritor del artículo. Cabe mencionar, que esto no significa la inexistencia de definiciones sobre competencias; es más, hay autores como Echeverría, Isus y Sarasola (1999) que mencionan que el concepto de competencias está sometido a procesos de definición y redefinición constante, ya sea a nivel de pequeños matices terminológicos como a nivel del tratamiento diferenciado que se le da en función de cada país.

Ante esta problemática, al querer desarrollar investigación acerca de competencias de las ciencias básicas en el nivel universitario, independientemente del tema a abordar, se ve la necesidad de definir este concepto. El grupo interdisciplinario, de la Red Internacional de Investigación en Matemática en el Contexto de las Ciencias (MaCoCiencias), ha decido establecer un estudio para determinar la concepción más idónea sobre el término de competencias que ha de ser adoptado para estar acorde a las teorías de las Ciencias en Contexto y la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*.

Problema y objetivo a investigar.

Dado que las ciencias básicas de física, química y matemáticas, en el nivel superior tienen una función específica en carreras en donde estas tres disciplinas no son una meta por sí mismas, es decir, donde no se van a formar matemáticos, ni físicos ni químicos y, tomando en cuenta lo antes descrito, el problema a abordar es la falta de definición del concepto de competencias de las ciencias básicas en carreras profesionales, el cual sea adecuado al nivel superior y la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, así como de las Ciencias en Contexto.

El objetivo del estudio es construir el concepto de competencias de las ciencias básicas en el nivel universitario, acorde a las características que establece este nivel educativo y a los fundamentos y filosofía educativa de las teorías que sustentan el currículo y la didáctica de las ciencias básicas en el nivel superior.

Marco de fundamentos

En la presente sección se aborda la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, la cual ha sido generalizada para construir la teoría de las Ciencias en Contexto. A partir de la teoría original se analizan su filosofía y fundamentos, los cuales son los mismos que los de las Ciencias en Contexto; asimismo, se describen las características que organismos nacionales establecen para el nivel superior.

Teoría de la Matemática en el Contexto de las Ciencias.

La teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* (Camarena, 1988, 1990, 1995, 1999, 2000, 2005, 2006, 2009, 2010) se ha desarrollado desde 1982 a través de investigaciones en el Instituto Politécnico Nacional de México. La teoría

de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* reflexiona acerca de la vinculación que debe existir entre la matemática y las ciencias que la requieren, entre la matemática y las situaciones de la vida cotidiana, así como su relación con las futuras actividades profesionales y laborales. Se fundamenta en los siguientes tres paradigmas (Camarena, 1988, 1995): La matemática es una herramienta de apoyo y materia formativa. La matemática tiene una función específica en el nivel superior. Los conocimientos nacen integrados.

El supuesto filosófico educativo de esta teoría es que el estudiante esté capacitado para hacer la transferencia del conocimiento de la matemática a las áreas que la requieren y con ello las competencias profesionales y laborales se vean favorecidas, porque se pretende contribuir a la formación integral del estudiante y a construir una matemática para la vida (Camarena, 1988, 1995).

La teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* aborda la problemática del aprendizaje y la enseñanza de la matemática en carreras del nivel superior en donde la matemática no es una meta por sí misma, sino una herramienta de apoyo a las ciencias y una materia formativa para los estudiosos de ésta. Para ello, concibe al proceso del aprendizaje y de la enseñanza como un sistema donde intervienen las cinco fases de la teoría: curricular, cognitiva, didáctica, epistemológica y docente, ver el cuadro; además, hacen presencia factores de tipo emocional, social, económico, político, y cultural (Camarena, 2000).

Todas las fases son necesarias para que se cumpla el supuesto filosófico planteado, además, todas las fases se relacionan entre sí, ninguna es ajena a las demás. Como teoría, en cada una de sus fases se incluye una metodología con fundamento teórico, acorde a los paradigmas en los que se sustenta, donde se guían los pasos para el diseño curricular, se describe la didáctica a seguir, se explica el funcionamiento cognitivo de los alumnos y se proporcionan elementos epistemológicos acerca de los saberes matemáticos vinculados a las actividades de los profesionistas, entre otros.

MATEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS		
	Curricular, desarrollada desde 1982	
AMBIENTE		**AMBIENTE**
	Didáctica, iniciada desde 1987	
Cultural		**Emocional**
	Epistemológica, abordada desde 1988	
Político		**Social**
	Docente, definida desde 1990	
Económico		
	Cognitiva, estudiada desde 1992	

Cuadro. Fases y factores de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias.*

Es importante dar a conocer, de manera breve, la fase didáctica ya que ésta permite ver las bondades de aplicar la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* en la práctica docente y es donde principalmente las competencias tienen acción. Esta fase contribuye a la formación integral del estudiante e involucra tres bloques de acción didáctica (Camarena, 1999):

Bloque 1. Presentar la estrategia didáctica de la Matemática en Contexto en el ambiente de aprendizaje.

Bloque 2. Implementar cursos extracurriculares en donde se llevan a cabo actividades para el desarrollo de habilidades del pensamiento (creatividad, análisis, síntesis, razonamiento: lógico, crítico, analítico) habilidades metacognitivas y habilidades para aplicar heurísticas al resolver eventos, así como actividades para bloquear creencias negativas.

Bloque 3. Implementar un taller integral e interdisciplinario en los últimos semestres de los estudios del alumno, en donde se resuelven eventos reales de la industria.

La Matemática en Contexto (Camarena, 1987, 1995, 2000, 2005) es una estrategia didáctica en donde se le presenta al estudiante una matemática contextualizada en las áreas del conocimiento de su futura profesión en estudio, en situaciones de la vida cotidiana y en actividades profesionales y laborales; además, toma como herramienta la resolución de eventos contextualizados, los que se clasifican en problemas y proyectos interdisciplinarios. La Matemática en Contexto contempla 9 etapas, entre las que se encuentra la modelación

matemática, éstas se desarrollan en el ambiente de aprendizaje en equipos colaborativos de tres estudiantes: Líder académico, líder emocional, líder de trabajo. A continuación se describen las etapas de la estrategia didáctica de la Matemática en Contexto (Camarena, 1987): “1.- Análisis de textos de las demás asignaturas que cursa el estudiante. 2.- Planteamiento del evento de las disciplinas del contexto. 3.- Identificación de las variables y de las constantes del evento contextualizado. 4.- Inclusión de los temas y conceptos matemáticos y del contexto, necesarios para el desarrollo del modelo matemático y su solución. 5.- Desarrollo del modelo matemático. 6.- Determinación de la solución matemática del evento. 7.- Determinación de la solución requerida por el evento. 8.- Interpretación de la solución en términos del evento y disciplinas del contexto. 9.- Descontextualización en el ambiente de aprendizaje de los temas y conceptos matemáticos involucrados.”

Para complementar las actividades, se implementa una comunidad virtual en donde los estudiantes después de clases siguen participando voluntariamente, favoreciéndose la autonomía en el aprendizaje, incidiendo en el aprender a aprender y desarrollándose habilidades de comunicación escrita (Camarena, 2005). Además, se les solicita la problematización de los eventos abordados para fomentar su creatividad y responsabilidad, los cuales son abordados en clase para trabajar con eventos de interés del alumno. También, con la presentación de sus procesos de resolución de eventos, ante sus compañeros, se favorecen la socialización y sus habilidades de comunicación oral (Camarena, 2005).

A través de investigaciones se ha encontrado que, con esta estrategia didáctica, el estudiante logra conocimientos estructurados y no fraccionados, construye su conocimiento con amarres firmes y duraderos, no volátiles, en el sentido de Ausubel (1990), y se encuentra motivado para su desempeño académico (Camarena, 2000). Más aún, los estudiantes desarrollan habilidades para trabajar en equipos interdisciplinarios y aprenden a aplicar conocimientos integrados e interdisciplinarios en su futura vida profesional (Camarena, 2005).

Por otro lado, la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* al estar vinculada con las ciencias que se ofrecen en las carreras profesionales, en particular las del área de ciencias físico matemáticas e ingenierías, permite al grupo interdisciplinario de MaCoCiencias observar las semejanzas y diferencias entre las diversas fases de la teoría y las ciencias con que se vincula, específicamente con las ciencias básicas de física y química, donde éstas son fundamento científico para las profesiones que las requieren. Situación que lleva a ampliar la teoría a estas áreas del conocimiento estableciéndose la teoría de las Ciencias en Contexto. Para el caso que ocupa este reporte de investigación, es menester mencionar que los fundamentos y filosofía educativa de las Ciencias en Contexto son prácticamente los mismos que los de la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, situación que permite tomar en cuenta solamente los fundamentos y filosofía de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, teoría en la que se fundamenta la presente investigación.

Fundamentos y filosofía de la teoría.

La teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* se fundamenta en los siguientes paradigmas: La matemática es una herramienta de apoyo y materia formativa; La matemática tiene una función específica en el nivel superior; Los conocimientos nacen integrados. La filosofía que prevalece en la teoría es que el estudiante esté capacitado para hacer la transferencia del conocimiento de la matemática a las áreas que la requieren y con ello las competencias profesionales y laborales se vean favorecidas. A continuación se analizan cada uno de estos elementos para la concepción de competencias de las ciencias básicas en el nivel superior que está en construcción.

El primer fundamento establece dos factores, de ellos, el primero indica que la matemática es una herramienta de apoyo, esto es debido a que la matemática en las ciencias (Camarena, 1990): Es un lenguaje, permite optimizar diseños y recursos, favorece el minimizar errores, permite realizar cálculos teóricos en vez

de cálculos prácticos y con ello ahorrar tiempo y recursos, pronostica comportamientos, otorga mayor precisión en el análisis de un problema. Estos elementos pueden ser identificados y aplicados por los estudiantes en su vida laboral y profesional, cuando sus profesores los han favorecido durante su carrera estudiantil con la fase didáctica de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, la cual ha sido descrita en la sección anterior. Esto se debe a que los cursos de matemáticas los viven con una matemática vinculada con las áreas de la profesión que están estudiando, así como con problemas reales de la industria relacionada con su profesión, lo que les permite poder trabajar con la modelación matemática; dicho en otros términos, les permite aplicar el conocimientos en su futura actividad laboral y profesional. Al mismo tiempo, se contribuye en su preparación para participar en la sociedad, ya que la estrategia didáctica toma en cuenta los factores de tipo social, emocional, económico, político y cultural.

El segundo factor del primer fundamento indica que la matemática es materia formativa, dado que (Camarena, 1988): Ayuda a desarrollar un orden lógico y disciplina mental dentro de la profesión y vida cotidiana; desarrolla una actitud analítica y crítica frente a la vida; logra un espíritu científico; desarrolla habilidades del pensamiento. Todo ello, siempre y cuando se maneje una matemática razonada, lógica, sabiendo el porqué de las cosas, dándose cuenta de que no hay magia, una matemática que sea conceptual no solamente algorítmica o mecánica. La estrategia didáctica de la Matemática en Contexto permite que el estudiante desarrolle estas características debido a que el énfasis está colocado en la conceptualización, aunque la algoritmia también debe ser trabajada por los alumnos. Los puntos 4 y 9 de la estrategia didáctica se desarrollan tomando en cuenta estos factores como puede ser apreciado en Camarena (2005).

Concluyendo: El primer fundamento permite que el estudiante aplique el conocimiento de forma interdisciplinaria en su futura actividad laboral y profesional y que desarrolle las habilidades del pensamiento, así como una formación y actitud científica, crítica y analítica. También se fomenta que el egresado se inserte

a la vida social, porque se toman en cuenta los factores de tipo económico, cultural, social, político y emocional.

La matemática tiene una función específica en el nivel superior, es el segundo fundamento de la teoría. Para ello obsérvense los objetivos de la matemática en los niveles básicos y medio, en donde se pretende una matemática que desarrolle las habilidades del pensamiento, así como que poye a los pupilos a resolver problemas de la vida cotidiana y laboral a nivel técnico, esto último para el nivel medio superior (Camarena, 2000). Para el nivel superior, además de cumplir con los objetivos de los niveles previos, tiene un elemento que la distingue de los demás niveles educativos. La matemática en una carrera profesional le da soporte para describir, a través de la modelación matemática, situaciones de las ciencias que la conforman y pronosticar fenómenos de forma teórica y con ello apoyar la generación de conocimientos (Camarena, 1990). Además, le da a las ciencias que soporta el carácter de científicas, ya que desde finales del siglo XIX existe un paradigma que menciona que una ciencia es científica si es matematizable, es decir, si se puede describir a través de la matemática. *Luego, concluyendo, el segundo fundamento apoya la generación del conocimiento por parte de los estudiantes del nivel universitario.*

El tercer fundamento apunta sobre el hecho de que los conocimientos nacen integrados. El conocimiento nace integrado, conforme se avanza en nuevos descubrimientos los conocimientos son mayores en cantidad y calidad, por lo que es difícil que una sola persona conozca de todo a profundidad, de tal manera que los científicos deciden disgregar el conocimiento para su estudio (Camarena, 2000). En el ámbito educativo, esta disgregación origina que se presenten conocimientos aislados y artificialmente construidos, de forma tal que son ajenos a la función que les depara la vida cotidiana y las actividades profesionales a los universitarios (Camarena, 2000). En particular en el proceso del aprendizaje y enseñanza su repercusión se manifiesta desde los libros de texto donde aparece el conocimiento desintegrado, con las divisiones artificiales que los científicos le han otorgado, es decir, se presenta un conocimiento acabado, en donde el

estudiante no entiende de dónde salió, cómo fue que se ocurrió tal o cual definición; contribuyendo a que los muchachos vivan a las ciencias como magia, como algo que no siempre es entendible y esto mismo produce que la enseñanza sea vertical (Camarena, 1990). Por otro lado, los objetivos de las carreras universitarias expresan que se dará una formación integral al estudiante, cuando generalmente las asignaturas de las ciencias básicas están aisladas de las demás materias (Camarena, 1988). Además, los egresados durante su vida profesional tendrán que enfrentarse a problemas reales en donde deberán manejar los conocimientos de las ciencias básicas y de las asignaturas propias de su carrera, de forma integrada (Camarena, 1988).

Esta situación es la que ha llevado al grupo de investigación MaCoCiencias a presentar el conocimiento en contexto cuando se imparten cursos de las ciencias básicas en las universidades. Con lo cual los estudiantes pueden trabajar interdisciplinariamente, además, se ha demostrado, a través de investigaciones, cómo esta situación favorece su desempeño académico en los demás cursos de sus estudios profesionales (Camarena, 2005). Es importante mencionar que este fundamento es el central en la teoría, ya que es el eje de desarrollo de las fases de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*. *Del tercer fundamento se concluye que los estudiantes se encuentran más preparados para enfrentar exitosamente sus estudios y vida profesional.*

La filosofía educativa de la teoría manifiesta que el futuro profesionista debe estar capacitado para hacer la transferencia del conocimiento de la matemática a las áreas que la requieren y con ello las competencias profesionales y laborales se vean favorecidas. Es decir, concluyendo, *la filosofía de la teoría establece la calidad y eficiencia en la actividad laboral y profesional del egresado.*

Características del nivel superior

En esta sección se describen algunas características del nivel superior, mismas que son necesarias para la definición de competencias deseada para este nivel

educativo en el área de las ciencias básicas en carreras profesionales, en donde éstas no son el objetivo principal de los estudios. Para este punto se tratan principalmente dos documentos de las instancias rectoras de la educación superior en este país: el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y el documento intitulado "Consolidación y avance de la educación superior en México" de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México.

SEP

El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) de la SEP, incluye seis objetivos fundamentales donde se abordan los distintos niveles educativos, para el presente proyecto, se retoman los elementos que inciden, de alguna forma, en la calidad y las competencias de los egresados del nivel superior.

Estos elementos se mencionan a continuación en forma de puntos aislados, porque el espacio de escritura del artículo no permite extender el escrito.

Entre muchas de las líneas de acción y sus estrategias, se encuentran los siguientes puntos, en donde se han colocado las características que se desean retomar para este trabajo: Fomentar la formación integral de los estudiantes. Contribuir a la mejora continua de la calidad educativa. Desarrollar en los estudiantes competencias para la vida, desde luego que aquí se incluyen competencias para la vida profesional y la vida laboral, así como su participación en la sociedad del conocimiento. Contribuir a la formación en valores ciudadanos. Desarrollar actitudes favorables para aprender a aprender y habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Promover, tanto al interior del sistema educativo como en la sociedad, la enseñanza y la difusión de la ciencia y sus aplicaciones.

Cabe hacer mención que para el nivel medio superior se menciona que los estudiantes deben desarrollar competencias de aplicación matemática y habilidades para resolver problemas. Este es un punto de interés, porque estas

características están más acentuadas en el nivel superior, como está establecido en la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*.

Concluyendo: Las características, para interés de este proyecto, que establece la SEP para el nivel superior son la mejora continua de la calidad educativa, la formación de estudiantes con competencias para la vida profesional y la vida laboral, con habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva, la formación en valores ciudadanos y actitudes para "aprender a aprender, el fomento a la formación integral de los alumnos, donde conozcan de ciencia y sus aplicaciones.

ANUIES

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México elabora en 2006 un documento intitulado: Consolidación y avance de la educación superior en México, en donde se describe, avances, problemas y retos.

Se menciona de manera sobresaliente la calidad de los egresados, en particular la formación de profesionistas calificados y competentes y la generación y aplicación de conocimientos. Es más, el documento en análisis cuenta con un apartado sobre el binomio calidad-pertinencia, y se dice que tiene un carácter prioritario para el desarrollo de la educación superior. Se hace hincapié en la producción basada en el conocimiento y sus aplicaciones, también se toman en cuenta los valores como la ética y se considera una visión humanista.

En la Sección intitulada: Hacia una política de Estado que desencadene el potencial de la educación superior, los temas cruciales de más peso son: Mejorar la calidad educativa, Formar recursos humanos de alto nivel y Potenciar la generación y aplicación de conocimientos. De hecho, la ANUIES propone incorporar al marco legal vigente el criterio de que la generación y la aplicación innovadora de conocimientos son bienes públicos e instrumentos estratégicos para combatir la pobreza y la desigualdad, mejorar la competitividad, reducir la inequidad y consolidar la democracia. Las características del nivel superior en donde hace más énfasis la ANUIES, son un punto clave, ya que la gran diferencia

con los demás niveles educativos que le anteceden es precisamente que con la formación del nivel superior el egresado es capaz de generar y aplicar conocimiento.

Concluyendo: Las características más importantes para el presente estudio que expresa la ANUIES (2006), son la calidad de los egresados, en particular la formación de profesionistas calificados y competentes, así como la generación y aplicación del conocimiento. También se incluye el fomento a valores como la ética y una visión humanista.

Componentes de las competencias

Para iniciar, es menester mencionar que el concepto de competencia comienza a tener auge en la década de los 80, en países como el Reino Unido de la Gran Bretaña, los Estados Unidos de Norteamérica, Australia, Canadá y Francia. Este concepto nace en la industria, en donde requieren capacitar a sus empleados para que sean competentes en las actividades específicas de su actividad laboral y profesional. Las empresas e industrias hacen llegar sus necesidades a las instituciones de educación superior para que capaciten a los futuros egresados en las necesidades de la industria, independientemente de la formación que otorgan las instituciones de educación superior. A continuación se describen varias concepciones de competencias para identificar las componentes claves que lleven a la concepción de competencias que debe ser tomada por los investigadores de MaCoCiencias.

Definiciones de competencias

Según Bar (1999): “El término competencias se utiliza para referir a la capacidad de hacer con saber y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.” También menciona

Bar (1999) que: "..... si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de fin de siglo, la competencia especificadora se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor domino de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías."

Mientras que para Leboyer (1997): "Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos." Asimismo, menciona Leboyer (1997) que las competencias representan la unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

Bunk (1994) define la competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para: "Afrontar de forma efectiva las tareas que requieren una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y calidad de desarrollo requeridos. Resolver los problemas emergentes con iniciativa, autonomía y creatividad. Adaptarse al entorno socio laboral y colaborar en la organización del trabajo."

Al mismo tiempo Bunk (1994) menciona que "..... posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarios para ejercer una profesión, para resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo."

Echeverría, Isus y Sarasola (2008) se refieren a la Competencia de Acción Profesional, la cual es indivisible. Para poder identificar, desarrollar y evaluar esta Competencia de Acción Profesional es necesario dividirla en partes. Cada una de estas partes da un ámbito de conocimiento diferente: "Competencia técnica (saber): tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como

experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral. Competencia metodológica (saber hacer): aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas. Competencia participativa (saber estar): atender al mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo. Competencia personal (saber ser): tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, honestidad, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones."

Para Cataño, Avolio y Sladogna (2004): "..... las capacidades están sujetas a un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento cuyo resultado es la construcción de habilidades o competencias. En las competencias se integran e imbrican conocimientos y destrezas, así como habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas que se movilizan y se orientan para resolver situaciones problemáticas reales de carácter social, laboral, comunitario, axiológico. En el caso del mundo del trabajo, las competencias son aquellos atributos que permiten a los individuos establecer estrategias cognitivas y resolutivas en relación con los problemas que se les presentan en el ejercicio de sus roles laborales. Las normas de competencia pretenden ser descriptores densos de estas habilidades, conocimientos y criterios de actuación."

Para Gonczi (1996): "La competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Es una combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y de las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones."

Según el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México: "Competencia laboral es la capacidad productiva de un individuo, que se define y se mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente como conocimientos, habilidades, destrezas y

actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo", (CONOCER, 2008).

El Instituto Nacional de Empleo de Madrid refiere a la competencia laboral como algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. Se dice que: "El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos y facultades de análisis, de toma de decisiones, de transmisión de información, elementos considerados necesarios para el desempeño pleno de la ocupación", (INEM, 2008).

Para el Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina: "Las competencias laborales son un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre ellos, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo según estándares utilizados en el área ocupacional", (CFCE, 2008).

La Organización Internacional del Trabajo, ubicada en Brasil, en su documento intitulado: "Certificación de competencias profesionales, glosario de términos técnicos", define a las competencias como: "el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a un trabajador obtener un desempeño considerado competente (o sea, que atiende los criterios o normas, generalmente establecidos por acuerdo o consenso de especialistas, trabajadores y empleadores), dentro de una división funcional de la actividad productiva", (OIT, 2008).

Con las definiciones dadas, en la siguiente sección se lleva a cabo un análisis de los elementos que en ellas intervienen para ir aproximándose a la construcción de las competencias de las ciencias básicas.

Análisis de las componentes de las competencias

Es claro que todas las definiciones pretenden la calidad y eficiencia de las personas en su actividad laboral y profesional y, en consecuencia de los egresados de carreras universitarias y carreras técnicas; es decir, estos elementos

conforman el principio rector de las competencias y no están en cuestionamiento. Luego, tomando en cuenta las definiciones anteriores, se lleva a cabo un análisis para determinar las componentes de la definición de competencias que se quiere construir. Se emplea el método de reducciones comparativas en fase uno. La información se clasifica en categorías que pueden ser palabras, frases, ideas, etcétera. Una categoría es considerada una noción conceptual que captura y etiqueta patrones.

En este caso las categorías son la colección de características que se asocian a un sujeto, como conocimientos, habilidades, aptitudes, valores, destrezas, actitudes, capacidades u otras características específicas que sean tratadas en las definiciones, ya sea de forma explícita o implícita, el punto es que los elementos de las categorías sean considerados en los documentos de los autores, como parte de las competencias. Después de realizada esta actividad se tiene como documento de evidencia la tabla (1), en donde se muestra la primera reducción de la información. En la tabla (1) se describen las concepciones dadas por los diversos autores, así como las categorías identificadas en cada uno de ellos.

Con la información de la tabla (1) se procede a ponderar los elementos de cada categoría de la concepción del autor, colocando en la categoría A los elementos que se incluyen de forma explícita en la definición y en la categoría B los que son implícitos. Esto permite reducir la información a aquellas categorías tipo A, las cuales son las representativas de las definiciones tratadas y las tipo B que son a las que se puede recurrir, en caso de necesidad para dar concordancia a las características del nivel superior, así como a los fundamentos y supuestos de la teoría. En la tabla (2) se observan los dos grupos de categorías, no se incluyen los autores, porque para este punto eso no es necesario.

De la Tabla (2) se recatan los elementos de las categorías de tipo A: conocimientos, comportamientos, procedimientos, actitudes, capacidades, capacidad de hacer con saber, autonomía, aplicar conocimientos, predisposición al entendimiento interpersonal, comunicación, cooperación, honestidad,

responsabilidad, atributos, estrategias, valores, habilidades, destrezas. Así como los elementos de las categorías tipo B, los cuales no aparecen en las de tipo A: modos de hacer, aptitudes, rasgos de la personalidad, criterios del actuar, análisis, decisión, transmisión de información.

Tabla 1. *Categorías identificadas en las definiciones de competencias*

AUTOR(ES)	DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS	CATEGORÍAS IDENTIFICADAS
Graciela Bar (1999)	Se refiere a la capacidad de "hacer con saber" y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer.	Capacidad de hacer con saber, Conocimientos, Modos de hacer, Valores, Responsabilidad.
Levy-Leboyer (1997)	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras.	Comportamientos, Aptitudes, Rasgos de la personalidad.
Bunk (1994)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee.	Conocimientos, Procedimientos, Actitudes, Capacidades, Destrezas, Aptitudes.
Echeverría, Isus y Sarasola (1999)	Competencia de Acción Profesional constituida por competencia técnica (saber), competencia metodológica (saber hacer) competencia participativa (saber estar) y competencia personal (saber ser).	Conocimientos, Autonomía, Aplicar conocimientos, Predisposición al entendimiento interpersonal, Comunicación, Cooperación, Honestidad, Responsabilidad.
Cataño, Avolio y Sladogna (2004)	Atributos que permiten a los individuos establecer estrategias cognitivas y resolutivas en relación con los problemas que se les presentan.	Atributos, Estrategias, Conocimientos, Destrezas, Habilidades, Criterios del actuar.
Gonczi (1996)	Compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas.	Conocimiento, Actitudes, Valores, Habilidades.
CONOCER de México	Capacidad productiva de un individuo, que se define y se mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral.	Conocimientos, Habilidades, Destrezas, Actitudes.
INEM de Madrid	Algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer.	Conocimiento, Capacidad, Comportamientos, Análisis, Decisión, Transmisión de información.
CFCE de Argentina	Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre ellos, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo según estándares utilizados en el área ocupacional.	Conocimientos, Actitudes, Valores, Habilidades.
OIT de Brasil	Conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a un trabajador obtener un desempeño considerado competente	Conocimientos, Habilidades.

Tabla 2. *Categorías explícitas (A) e implícitas (B) en las definiciones.*

CATEGORÍAS TIPO A	CATEGORÍAS TIPO B
Capacidad de hacer con saber.	Conocimientos, Modos de hacer, Valores, Responsabilidad.
Comportamientos.	Aptitudes, Rasgos de la personalidad.
Conocimientos, Procedimientos, Actitudes, Capacidades.	Destrezas, Aptitudes.
Conocimientos, Autonomía, Aplicar conocimientos, Predisposición al entendimiento interpersonal, Comunicación, cooperación, Honestidad, Responsabilidad.	NO HAY
Atributos, Estrategias, Destrezas.	Conocimientos, Habilidades, Criterios del actuar.
Conocimiento, Actitudes, Valores, Habilidades.	NO HAY
Conocimientos, Habilidades, Destrezas, Actitudes.	NO HAY
Conocimiento, Saber hacer.	Conocimiento, Capacidades, Comportamientos, Análisis, Decisión, Transmisión de información.
Conocimientos, Actitudes, Valores, Habilidades.	NO HAY
Conocimientos, Habilidades.	NO HAY

La siguiente reducción consiste en agrupar todos los elementos semejantes para formar nuevas categorías de análisis. Se aparean las nuevas categorías que son similares en las categorías tipo A y B. Las nuevas categorías de análisis son denominadas componentes de las competencias y bautizadas con el nombre del rasgo más representativo de todos los elementos, como se puede observar en la tabla (3). Cabe hacer mención que para el caso de habilidades, de acuerdo a las definiciones de la Real Academia de la Lengua, se pueden considerar como sinónimas habilidad, aptitud, destreza y capacidad.

Tabla 3. *Componentes de las competencias.*

COMPONENTE DE LAS COMPETENCIAS	CATEGORÍAS TIPO A	CATEGORÍAS TIPO B
CONOCIMIENTOS	Conocimientos, Aplicar conocimientos, Procedimientos.	
	Atributos.	
ACTITUDES	Actitudes, Autonomía, Predisposición al entendimiento interpersonal, cooperación, Comportamientos.	Decisión, Rasgos de la personalidad.
HABILIDADES	Habilidades, Autonomía, Comunicación, Destrezas, Estrategias, Capacidades, Capacidad de hacer con saber.	Modos de hacer, Aptitudes, Análisis, Transmisión de información.
VALORES	Valores, Honestidad, Responsabilidad, Comportamientos.	Criterios del actuar, Rasgos de la personalidad.

Llama la atención que todas las concepciones analizadas, aunque en apariencia distan unas de las otras, con este análisis se puede conjeturar que en el fondo tienen mucho en común, tal vez porque todas pretenden la eficiencia y calidad de los profesionistas en su actividad laboral y profesional. Situación que orienta hacia la concepción de competencias de las ciencias básicas que ha de ser tomada. Con lo anterior, la concepción de competencias que de alguna forma es común a los autores tratados, es la que incluye las componentes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Para finalizar con la presente sección, se esclarecen, según las definiciones tratadas, los términos de las competencias. Así, de acuerdo a la tabla (3) y a las definiciones analizadas, cuando se refieren a conocimientos, principalmente lo que desean es que tengan el conocimiento que requerirán en su vida laboral y profesional, pero no sólo esto, sino que lo sepan aplicar y puedan realizar procedimientos con éste; en este sentido, el realizar procedimientos se relaciona con las habilidades. Desarrollar habilidades sobre la aplicación del conocimiento es importante, pero no solamente esas habilidades son las deseadas, entre éstas se incluyen habilidades de comunicación, de análisis, de autonomía, el hacer con saber, entre otras. Las actitudes que son consideradas, giran en torno a tener predisposición al entendimiento interpersonal, actitud de cooperación, actitud hacia la autonomía, contar con un “buen comportamiento”; en general, hay muchos otros elementos que pueden ser considerados dentro de esta componente. El mismo caso se tiene para la componente de valores, en donde se hace referencia a la honestidad, responsabilidad y el “buen comportamiento”.

Es importante hacer mención que las componentes resultantes de las competencias son generales, porque dependiendo de la carrera profesional, serán el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se deban establecer. Incluso en el caso de las habilidades, hay áreas del conocimiento que deberán manejar términos más apropiados a ellas, como destrezas o aptitudes. Además, hay diversos tipos de competencias, como se puede ver en el siguiente apartado.

Clasificación de competencias en el nivel superior

Esta sección se aboca a la clasificación de competencias en carreras del nivel superior, para lo cual es importante mencionar que al hablar de competencias las concepciones de currículo, didáctica, profesor y estudiante, cambian.

Para el caso del currículo, cuando se quieren desarrollar el plan y programas de estudio por competencias de una carrera profesional en particular, es necesario que queden establecidas cuáles son las competencias a desarrollar, no es suficiente hablar de objetivos.

Organismos como CONOCER clasifican a las competencias. Para una carrera profesional las competencias las clasifican en fundamentales, genéricas y específicas o disciplinarias. Siendo las competencias fundamentales las que se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe tener cualquier profesionista del área de que se trate la profesión en cuestión, éstas corren de forma transversal a través de todo el currículo. Las competencias genéricas son definidas a través de los desempeños profesionales de cada una de las profesiones del área de que se trate, también corren de forma transversal a través del currículo.

Las competencias específicas o competencias disciplinarias, son las competencias que dependen y se deben desarrollar en cada disciplina que interviene en la carrera profesional para brindar una formación con fundamento científico. Las competencias disciplinarias (o específicas) a su vez se clasifican en genéricas y específicas. Las genéricas pertenecen a toda la disciplina mientras que las específicas a cada área de la disciplina.

Como las competencias profesionales están inmersas en la actividad profesional, con lo descrito en esta sección, se desprende que las competencias profesionales deben especificar cuál es el área de conocimiento en la que se enfocan.

Concepción de competencias de las ciencias básicas

Retomando el objetivo del estudio, el cual persigue establecer la concepción de competencias que cumpla con las características del nivel superior y los fundamentos y filosofía de la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, es necesario establecer una correlación entre las componentes encontradas sobre competencias y los dos conjuntos de elementos que es deseable que cumplan las competencias, los cuales han sido detectados en las secciones anteriores.

Para los fundamentos y premisa de la teoría se tienen los siguientes elementos que fueron conjeturados, en letra cursiva, al final de cada punto tratado; éstos solamente se enumeran y se correlacionan con las componentes de las competencias que competen.

Del primer fundamento se tiene que el estudiante aplica el conocimiento en su futura actividad laboral y profesional y desarrolla habilidades del pensamiento, así como una actitud científica, crítica y analítica. Estos elementos identificados se correlacionan con la idea principal de competencias, que el egresado realice su actividad laboral y profesional con calidad y eficiencia. También inciden en la componente de conocimientos y la de habilidades.

El segundo fundamento se correlaciona con la componente de conocimientos ya que se dedujo que éste apoya la generación del conocimiento por parte de los estudiantes del nivel universitario.

El tercer fundamento toma presencia en el principio de las competencias, enfrentar exitosamente la vida profesional.

La filosofía de la teoría establece la calidad y eficiencia en la actividad laboral y profesional del egresado, lo que la deja totalmente inmersa en el principio de las competencias.

Respecto a las características del nivel superior, los elementos principales que se han rescatado son los que pretenden la calidad de los egresados para la vida profesional y la vida laboral, con habilidades para desempeñarse de manera

productiva y competitiva y que conozcan de ciencia y sus aplicaciones; también se identifican la formación en valores y desarrollo de actitudes**.** De esta forma, las características del nivel superior se correlacionan con cada una de las cuatro componentes, así como con el principio de las competencias.

A continuación se presenta la tabla 4 que describe las correlaciones de las características del nivel superior y de los fundamentos y filosofía de la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* en cada una de las cuatro componentes de las competencias y su principio.

Tabla 4. *Correlación de componentes de competencias con la teoría y nivel superior.*

Componentes y principio de competencias	Fundamentos de la teoría	Filosofía de la teoría	Características del nivel superior
Conocimientos	Correlación con 1er. y 2do. fundamento		Hay correlación
Habilidades	Correlación con 1er. fundamento		Hay correlación
Actitudes	Correlación con 1er. fundamento		Hay correlación
Valores			Hay correlación
Principio de las competencias	Correlación con 1er. y 3er. fundamento	Hay correlación	Hay correlación

De la tabla 4 se observa que si se consideran como un todo los fundamentos y filosofía de la teoría junto con las características del nivel superior, entonces, sí hay correlación con todas las componentes de las competencias y su principio.

De forma particular, las características del nivel superior sí se correlacionan con las cuatro componentes y principio de las competencias. Respecto a la teoría de la *Matemática en el Contexto de la Ciencias*, de la tabla (4) se observa que no hay correlación con la componente de valores, sin embargo, al abordar las actitudes, de alguna forma se correlacionan con los valores, como se muestra en la siguiente sección.

Idoneidad del concepto de competencias con la teoría.

Como ha sido mencionado, la *Matemática en el Contexto de las Ciencias* toma al proceso del aprendizaje y de la enseñanza como un sistema en donde están presentes factores de tipo social, económico, político, emocional y cultural. Esta situación fue rescatada en el primer fundamento de la teoría, en donde se comenta el fomento a la inserción del egresado en la vida social, porque se toman en cuenta los factores de tipo económico, cultural, social, político y emocional por parte de la teoría. En el presente apartado se establece la correlación entre los factores descritos de la teoría y las componentes de valores y actitudes de las competencias. Para ello es importante mencionar cómo se entienden los términos de actitudes y valores en este proyecto y continuar con el proceso de análisis.

Actitudes

Ander-Egg (1987) menciona que: "..... casi todas las definiciones del concepto de actitud, abordadas por la psicología social, tienen en común el caracterizarlas como una tendencia a la acción adquirida en el ambiente en que se vive y derivadas de experiencias personales y de factores especiales a veces muy complejos. En general, el término actitud designa un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones."

Para Choppelo (2009) la actitud es una predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento o conducta, la cual puede estar influenciada por algún tipo de componente del carácter personal. Mientras que en la concepción de Eiser (1989), la actitud es predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social.

Por su lado, Muchinik y Seidman (1983) describen que: "..... la actitud es la unidad de análisis de la psicología social que puede ser definida como orientación

sistemática de la conducta hacia determinados objetos del mundo social, como pueden ser personas, hechos o grupos." También mencionan que: "..... las actitudes no son conductas sino predisposiciones adquiridas para actuar selectivamente, conducirse de determinada manera en la interacción social. Tienen que ver con una forma de actuar. Operan como parte de un sistema de representación de la realidad, una vez incorporadas regulan la conducta." Las caracterizan en función a cuatro elementos: "1- Direccionalidad: la actitud implica una relación sujeto- objeto que le da direccionalidad y la diferencia del rasgo de carácter o el hábito. 2- Adquirida: aprendidas en interacción, no existen actitudes innatas. 3- Más o menos durables: en general, son relativamente durables pero al mismo tiempo son factibles de ser modificadas por influencias externas. 4- Polaridad afectiva: de la aceptación, hasta el rechazo."

Prácticamente todos los autores mencionan que toda actitud contempla dos componentes, que son la cognitiva y la afectiva. Se puede concluir que, respecto al interés del presente apartado, la forma de concebir a las actitudes por los autores abordados, es que le otorgan una componente claramente *social*. Muchinik y Seidman hacen explícito el considerar las conductas del sujeto en donde se observa con claridad que en las actitudes se incluye otra componente más que es de tipo *emocional*.

Valores

Por otro lado, respecto a los valores, para Delval (1994) los valores son algo que valen para las personas, y explica que los valores suelen ser socialmente compartidos, aunque también pueden ser individuales. Para Noro (2009): "..... los valores se evalúan a través de las actitudes que se identifican con el simple obrar y con los hechos, de forma constante y consistente, no con una sola ocasión....." Además, menciona que: "..... la formación de actitudes no es exclusividad de la escuela, sino tarea de diversos agentes educativos. En la escuela, la formación de hábitos y de actitudes, y la apertura a los valores está directamente relacionada

con la mediación cultural. La escuela tiene como misión social específica: la de educar a través de la transmisión sistemática, crítica y creativa de la cultura vigente.”

Bautista (2009) menciona que no parece clara la línea fronteriza entre actitud y valor. Para Rokeach (1980), la relación entre conceptos tan próximos como creencias, actitudes y valores, el valor es un tipo de creencia emplazada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar, citado en Bautista (2009).

Por su lado, Jiménez (2008) describe que los valores son la base para vivir en comunidad y relacionarse con las demás personas, permiten regular la conducta para el bienestar colectivo y una convivencia armoniosa. Pone como ejemplo el siguiente: “..... en una organización los valores son el marco del comportamiento que deben tener sus integrantes, y dependen de la naturaleza de la organización (su razón de ser), del propósito para el cual fue creada (sus objetivos) y de su proyección en el futuro (su visión).”

A través de estas formas de concebir los valores y sin querer ser exhaustivos, es claro que la componente *social* está presente, así como la *emocional* y la *política*.

En Camarena (2010) se describen los términos de actitud, creencias, valores y hábitos. “Menciona que la actitud es una predisposición a actuar antes de realizar una acción, adaptada de Chopeelo (2009). La actitud puede ser identificada a través de la intención o de la acción del sujeto. El problema es que la intención no siempre es observable, a menos que se transforme en una acción. Luego las actitudes son observables solamente cuando se transforman en acciones. Las actitudes pueden ser de corta o larga duración; incluso una persona puede tener una cierta actitud, la cual la manifiesta por una única vez, esto a diferencia con los hábitos, que son constantes y de larga duración.”

“Las creencias son concepciones que posee un individuo y que pueden o no estar fundamentadas, así como ser verdaderas o falsas. Éstas son adoptadas por el individuo a través de su experiencia. Las creencias pueden ser adoptadas

por un colectivo de personas o de manera personal.”

“Los valores son creencias que se adquieren a través de la experiencia o a través del aprendizaje. Los valores, generalmente, son aceptados por un colectivo de personas que puede ser la familia u otro tipo de comunidad. Además, escribe que la *cultura* y el nivel *socioeconómico* determinan, en buena medida, los valores que acoge un individuo y con ello las actitudes que conlleva.”

“Los hábitos son comportamientos constantes, de larga duración, que pueden ser adquiridos a través de la experiencia o el aprendizaje. Con larga duración se entiende que frecuentemente se manifiestan y durante un lapso de tiempo largo en la vida de una persona. Esto hace que sean más difíciles de modificar los hábitos que las actitudes.”

Además, menciona que: “..... toda actitud se puede generar a partir de dos fuentes: a) Las actitudes se pueden fundamentar en creencias y valores. b) Las actitudes se pueden fundamentar en la norma de la sociedad en donde se desenvuelve el sujeto, es decir, en como *debe* de comportarse ante determinada situación.”

“Cuando las actitudes están asociadas a valores, entonces tienen el comportamiento de hábitos. Es decir, son actitudes que se manifiestan de forma constante, con una duración relativamente larga en la persona. Para tomar en cuenta las actitudes y valores en la definición de competencias matemáticas, es necesario tener en claro que no es posible desarrollar ambas componentes en los estudiantes a través de un solo curso o sólo los cursos de matemáticas. Ésta es tarea de todos los involucrados en el sistema educativo, en particular de todos los docentes, es decir, en todas las asignaturas que cursa el estudiante deberán ser tratados los valores y actitudes que deben ser desarrollados en los alumnos.”

A través de lo tratado, sobre actitudes y valores, se han marcado en cursivas los factores que son considerados por la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*: social, emocional, económico, político y cultural, los cuales quedan correlacionados con el entendimiento de las actitudes y valores. Luego, la tabla 4 toma nuevas correlaciones, como se establece en la tabla 5.

Tabla 5. *Correlación exacta entre Fundamentos-Filosofía y Características con Componentes*

Componentes y principio de competencias	**Fundamentos y filosofía de la Teoría**	**Características del nivel superior**
Conocimientos	Hay correlación	Hay correlación
Habilidades	Hay correlación	Hay correlación
Actitudes	Hay correlación	Hay correlación
Valores	Hay correlación	Hay correlación
Principio de las competencias	Hay correlación	Hay correlación

La concepción adoptada

De acuerdo a lo analizado en las secciones precedentes, tanto los fundamentos como filosofía de la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias*, así como las características del nivel superior, se correlacionan con las cuatro componentes identificadas de las definiciones de competencias analizadas, así como el principio que prevalece en las concepciones dadas sobre competencias. De esta forma, la concepción en construcción de competencias de las ciencias básicas debe incluir todos estos elementos de forma armoniosa y congruente.

Dado que las componentes son las categorías de elementos que se asocian a un sujeto, éstos son elementos que debe poseer el estudiante, es decir, serán sus fortalezas para enfrentar las situaciones problemáticas de la vida laboral y profesional. Además, éstos son elementos que se encuentran en las estructuras cognitivas de la persona, y para poderlas usar requiere movilizarlas. Por lo que se puede construir el siguiente concepto de competencias de las ciencias básicas en el nivel superior:

> *Las competencias son las fortalezas del futuro profesionista para enfrentar una situación problemática haciendo uso de la integración de todo su bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son movilizados en sus estructuras cognitivas.*

Conclusiones

De acuerdo a la teoría de la *Matemática en el Contexto de las Ciencias,* las ciencias básicas son el fundamento de muchas áreas del conocimiento, como el

caso de las áreas de la ingeniería, esta situación conlleva para los docentes de estas disciplinas la responsabilidad y coparticipación en la formación integral de los estudiantes.

A partir de la construcción del concepto de competencias de las ciencias básicas y de la teoría, se observa que el desarrollo de las competencias no es solamente el desarrollo de conocimientos y habilidades de la disciplina, como es el sentir de muchos académicos de estas áreas, quienes han expresado que la formación de valores y actitudes nada tienen que ver con su disciplina, su participación en una carrera profesional demanda el incluir actitudes y valores.

De hecho, las competencias disciplinarias o específicas también apoyan o fortalecen el desarrollo de las competencias genéricas y fundamentales de la carrera profesional en cuestión. Para dejar más clara esta concepción se ofrece un ejemplo de competencias de la matemática en la carrera profesional de ingeniería en comunicaciones y electrónica, donde se observan las cuatro componentes.

Ejemplo de competencia matemática: “Resolver de forma interdisciplinaria problemas de la teoría electromagnética, en particular de antenas, los cuales involucren ecuaciones diferenciales, contribuyendo a la toma de decisiones mediante juicios de valor, dimensionando las consecuencias de tipo social, ambiental y económico.” En este ejemplo se observan de forma evidente los conocimientos matemáticos sobre ecuaciones diferenciales, que son tanto ordinarias como parciales, así como conocimientos del contexto, el caso de las antenas. Entre las habilidades se identifican las de modelar matemáticamente los problemas sobre antenas. Se requieren actitudes para trabajar en equipo y de forma interdisciplinaria, así como valores para la toma de decisiones. Es claro que para el trabajo didáctico es necesario desplegar la competencia para especificar todos los elementos, no evidentes, que involucra cada una de las cuatro componentes.

Referencias

Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Argentina. Recuperado en octubre de 2009, de http://www.espaciologopedico.com /recursos/glosariodet.php?Id=132, sin paginación.

ANUIES, (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. México: Autor.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo.* Material del Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación en Lima, Perú. Recuperado en octubre de 2008, de http://www.oei.es/de/gb.htm, sin paginación.

Bautista, V. J. M. *Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico*. Pangea. Recuperado en octubre de 2009, de http://www.peremarques.pangea.org/dioe/bautistaactitudes.doc, sin paginar.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP, 1,* 8-10.

Camarena, G. P. (1987). *Diseño de un curso de ecuaciones diferenciales en el contexto del análisis de circuitos eléctricos*. Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa, CINVESTAV-IPN, México.

Camarena, G. P. (1988). *Reporte del proyecto de investigación intitulado: Propuesta curricular para la academia de matemáticas del departamento de ICE-ESIME-IPN*. México: Editorial ESIME-IPN.

Camarena, G. P. (1990). *Especialidad en docencia de la ingeniería matemática en electrónica.* México: Editorial ESIME-IPN.

Camarena, G. P. (1995). *La enseñanza de las matemáticas en el contexto de la ingeniería.* Memorias del XXVIII Congreso Nacional de la Sociedad Matemática Mexicana, México.

Camarena, G. P. (1999). *Hacia la integración del conocimiento: Matemáticas e ingeniería.* Memorias del 2º Congreso Internacional de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas, México.

Camarena, G. P. (2000). *Reporte del proyecto de investigación intitulado: Etapas de la matemática en el contexto de la ingeniería*. México: Edit. ESIME-IPN.

Camarena, G. P. (2005). *Reporte de investigación titulado: La matemática en el contexto de las ciencias: las competencias profesionales*. México: Editorial ESIME-IPN.

Camarena, G. P. (2006). Un enfoque de las Ciencias en Contexto desde la didáctica. *Revista Innovación Educativa 6 (31),* 21-33.

Camarena, G. P. (2009). *Reporte del proyecto de investigación intitulado: Las competencias y calidad de la ingeniería y las ciencias básicas*. México: Editorial ESIME-IPN.

Camarena, G. P. (2010). *Reporte del proyecto de investigación intitulado: Procesos metodológicos que identifican competencias matemáticas*. México: Editorial ESIME-IPN.

Cataño, A., Avolio, S. & Sladogna, M. (2004). *Competencia laboral, diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

CFCE. (2008). Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina. Recuperado en octubre de 2008, de http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/reunion-del-consejo-federal-de.php, sin paginación.

Choppelo, B. (2009). Recuperado en octubre de 2009, de http://www.psicopedagogia.com/definicion/actitudes, sin paginación.

CONOCER. (2008). Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. Recuperado en octubre de 2008, de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/index.htm, sin paginación.

Delval, J. (1994). Recuperado en octubre de 2009, de http://www.educarparacrear.org/alcala/t2n1s2.php?sec=1&nuc=21&s=2, s/p.

Echeverría, Isus & Sarasola (2008). *Orientación Profesional*. Editorial UOC, S. L. Recuperado en octubre de 2009, de http://www.agapea.com/libros /Orientacion-profesional-isbn-8497887182-i.htm, sin paginación.

Eiser, J. R. (1989). *Psicología Social*. España: Pirámide.

Gonczi, A. & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica*. Australia: Limusa.

INEM. (2008). Instituto Nacional de Empleo de Madrid. Recuperado en octubre de 2008, de http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=Empleo%2FPage%2FEMPL_pintarContenidoFinal&language=es&cid=1161935391508, sin paginación.

Jiménez, J. C. (2008). *El Valor de los valores en las organizaciones*. Ediciones de COGRAF recuperado en octubre de 2009, de http://www.elvalordelosvalores.com/definicion/index.html, sin paginación.

Leboyer, L. (1997). *Competencias laborales*. Recuperado en octubre de 2009, de http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/sobrecomp.htm, sin paginación.

Muchinik, G. & Seidman, S. (1983). *La Noción de actitud. Ficha de Cátedra de psicología social,* Buenos Aires, Universidad de Belgrano. Recuperado en octubre de 2009, de http://www.espaciologopedico.com/recursos/ glosariodet.php?Id=132, sin paginación.

Noro, J. E. Actitudes y valores puerta de entrada a una nueva escuela significativa. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1681-5653. Recuperado en octubre de 2009, de http://www.rieoei.org/deloslectores/576Noro.PDF, sin paginación.

OIT. (2008). Organización Internacional del Trabajo, en Brasil. Recuperado en octubre de 2008, de http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm, sin paginar

Rokeach, M. (1980). *Beliefs, attitudes and values*. USA: Jossey-Bass.

SEP, *Programa Sectorial de Educación (2007-2012).* Recuperado en octubre de 2009, de www.presidencia.gob.mx

GESTIÓN DEL TIEMPO. COMPETENCIA ESPECÍFICA PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO

Arturo Barraza Macías
(Universidad Pedagógica de Durango)

Introducción

Algunas características de las instituciones educativas, en lo general, o del trabajo del docente, en lo particular, pueden ser consideradas por los alumnos como una amenaza a su equilibrio funcional; estas características, normalmente, son vistas por los alumnos como elementos aversivos y nocivos que pueden provocarle estrés.

La revisión de la literatura, a este respecto, reporta que las principales fuentes del estrés pueden ser ubicadas en el ambiente, p. ej. la sobrecarga de trabajo o de tareas escolares (Rodríguez, 2004), la realización de un examen oral (Furtado, Falcone & Clark, 2003), el tipo de trabajo que le piden los profesores (Barraza, 2005), la falta de ética del profesor (Duque, Tabarelli & Loureiro, 2005), etc. Sin embargo, también se pueden observar algunas fuentes de estrés relacionadas con la propia persona, p. ej. la gestión del tiempo personal (Barraza & Cárdenas, 2009), el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares (Solórzano & Ramos, 2006), no saber actuar para lograr los objetivos personales (Pardo, 2008), y no entender los temas que se abordan en la clase (Barraza, 2008).

Por el momento mi atención está centrada en una de las fuentes de estrés ubicada en la persona, me refiero a la falta de tiempo o el tener el tiempo limitado para poder cumplir con las actividades académicas (Barraza, 2003; Celis,

Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón & Monge, 2001; Hayward & Stoott, 1998; Polo, Hernández & Pozo, 1996; y Solórzano & Ramos, 2006).

Este estresor es afrontado, tradicionalmente, a través de la Gestión del Tiempo, que suele ser considerada, un modo, un recurso, una forma o una estrategia para afrontar el estrés, sin embargo, en el presente trabajo me distancio del enfoque hegemónico y planteó que *la Gestión del Tiempo puede ser considerada como una competencia que debe de poseer el alumno de educación media superior y superior con el objetivo de afrontar de manera efectiva a este estresor*. Para construir la línea argumentativa que respalde mi posición a este respecto, me apoyo en tres preguntas temáticas que orientan mi análisis: ¿Qué origina la falta de tiempo, o la percepción de la falta de tiempo? ¿Cómo afrontar el estrés producto de la percepción de la falta de tiempo? ¿Cómo se puede conceptualizar a la Gestión del Tiempo como una competencia?

Para responder a estas preguntas me voy a permitir seguir una ruta de análisis compuesta por cinco pasos:

- La Personalidad Estudiantil Tipo “A”
- El tiempo y sus dificultades de organización
- Los distractores temporales externos
- El afrontamiento del estrés
- La Gestión del Tiempo como competencia

Con los tres primeros pasos intento responder a la primera pregunta sobre el origen de la falta de tiempo, o la percepción de la falta de tiempo, lo que me lleva a explorar los factores que afectan el uso del tiempo por parte de nuestros alumnos. En el primero y segundo caso se habla de factores internos que pertenecen al propio alumno, sea por cuestión de personalidad o por mala organización del tiempo personal, mientras que en el tercer caso me ubico en factores externos de carácter ambiental.

Con el cuarto paso busco responder a la segunda pregunta temática, mientras que con el quinto paso se responde a la tercera pregunta. Además de estos cinco pasos se han integrado dos interludios a la estructura base de este

trabajo: en el primer interludio, que se presenta después de los tres primeros pasos, se realiza un balance general sobre los factores que originan la percepción de la falta de tiempo, mientras que el segundo interludio permite posicionar el enfoque de competencias como una lectura alternativa al afrontamiento del estrés, lo que a su vez posibilita que adquiera su pleno significado el quinto paso.

Personalidad Estudiantil Tipo "A"

Ante la falta de tiempo, o la percepción de tener un tiempo limitado, para realizar las diferentes tareas y labores escolares que le son encargadas, el alumno suele sentirse estresado. Para superar esta situación se insiste mucho en la necesidad de aprender a gestionar el tiempo propio, sin embargo, es necesario tener cuidado al respecto, ya que la Gestión del Tiempo suele asociarse a algunas ideas erróneas, como es el caso de hacer varias cosas a la vez, o el de hacer las cosas en el menor tiempo posible; estas ideas parten del supuesto de que al reducir el tiempo invertido a cada actividad forzosamente estamos optimizando el tiempo. Estas ideas no solo no ayudan a reducir el estrés, sino que al contrario, suelen aumentarlo, ya que esta forma de actuar es una característica central de las Personalidades Tipo "A".

Para Bermúdez & Sánchez-Elvira (1989), las características principales que definen a una Personalidad Tipo "A" son: a) Percepción de situaciones como amenazantes y competitivas; b) Búsqueda de tales situaciones; c) Gran afán por destacar siempre en todo lo que se lleva a cabo; d) Realización (o intento de realización) de distintas tareas a la vez, con sensación de falta de tiempo y queja constante de ello; y e) Reacción agresiva y hostil ante las dificultades.

Más allá de esta primer caracterización, en la actualidad se observa una tendencia que busca identificar los factores que constituyan las dimensiones básicas de la Personalidad Tipo "A"; en ese sentido, algunos autores le apuestan a una concepción bidimensional: competencia-liderazgo e impaciencia-agresión (Vinnacia, Alzate & Tobon, 2004), o ambición-competitividad e irritabilidad-

impaciencia (Borges, Barbero, Macía & Pérez-Llantada, 1997); otros autores le apuestan a una concepción tridimensional: competitividad (afán por destacar y eliminación de impedimentos), impaciencia (urgencia temporal) y hostilidad (Carmona, Sanz & Marín, 2002).

De manera particular considero que una perspectiva tridimensional es la más adecuada, sin embargo al haber diferencia sobre cuáles pueden ser esas tres dimensiones, en el presente capítulo le apuesto a los siguientes factores: Competitividad, Orientación al trabajo e Impaciencia. Bajo esta perspectiva me ubico, esencialmente, en la misma línea argumentativa que la escala Jenkins Activity Survey- Students (en Borges del Rosal, Barbero, Maciá & Pérez-Llantada, 1997), que presenta tres factores: Competitividad, Sobrecarga Laboral e Impaciencia. Estos tres factores son reconocidos desde 1970 por Zyzanski y Jenkins (en Pérez-Llantada, Maciá & González, 1994), como las dimensiones básicas del constructo Personalidad Tipo "A".

A partir de la aparición del constructo Personalidad Tipo "A", los investigadores y divulgadores del campo de estudio del estrés lo han incorporado a la discusión bajo el supuesto de que una Personalidad de Tipo "A" es más propensa a presentar estrés (Cooper & Straw, 2002; González, 2003; Guic, Bilbao & Bertín, 2002; Kyriacou, 2003; Orlandini, 1999; Rossi, 2001; y Shturman, 2005). Esta tendencia se ha reflejado también en las investigaciones donde se puede ver de manera recurrente la asociación entre estas dos variables (Palmero, Breva & Espinosa, 1994; Matud et al.; 2001; Jamal, 2005; Hernández & Olmedo, 2004; Quevedo, Amaro & Iglesias, 2002; y Bermúdez, Pérez, Sánchez-Elvira, Oiz, Ruíz-Mateas & Oller, 1997).

Al hacer la traslación de este constructo al ámbito académico, apoyado en mis estudios sobre el estrés académico, me permití definir el constructo Personalidad Estudiantil Tipo "A" a partir de tres dimensiones:

- Orientación al trabajo, Implicación en el trabajo o compromiso máximo con el trabajo.
- Competitividad (necesidad de reconocimiento).

- Impulsividad (urgencia de tiempo).

Un alumno con Personalidad Estudiantil Tipo “A” tenderá, en lo general, a realizar varias actividades al mismo tiempo, o las realizará de manera apresurada, mientras que en lo particular mostrará conductas como las siguientes:

a) Le molesta tener que esperar a sus compañeros cuando se reúnen a realizar un trabajo por equipo.
b) Se siente muy presionado por llegar puntual a la clase.
c) En el horario fuera de clases se siente presionado por el trabajo escolar.
d) Le molesta cuando el maestro no organiza su exposición y se dispersa en su explicación.
e) Le molesta tener que esperar al maestro para iniciar la clase

Todas estas conductas, desde las generales hasta las específicas, afectan notablemente la percepción que posee el alumno sobre el tiempo que tiene para realizar una actividad por lo que suele sentir que es insuficiente y esto invariablemente le provoca estrés.

El tiempo y sus dificultades de organización

Si alguna vez nos dedicáramos a observar como utiliza su tiempo alguno de nuestros alumnos, fácilmente podríamos detectar una serie de problemas que nos hablarían de una mala organización y por ende de un mal uso del tiempo. Entre las diferentes dificultades que podríamos percibir destacan las siguientes: a) mala asignación, b) fragmentación, c) irregularidad, y d) insuficiencia,

a) Mala asignación del tiempo a la realización de las actividades académicas: la mayor parte de nuestros alumnos suelen dedicar su tiempo, de manera asimétrica, a las diferentes actividades escolares que le son encargadas, esto es, entre menos importante es la actividad más tiempo le dedican, y a la inversa, entre más importante es la actividad menos tiempo le dedican. En ese sentido es normal que el alumno le dedique de dos a tres horas de su tiempo a

hacer la portada de su libreta, mientras que la búsqueda de información para realizar un trabajo lo hace en 10 ó 15 minutos.

En este punto cabe recordar la Ley de Pareto que afirma: “El 80% del tiempo se consume en tareas de escasa importancia y productividad, mientras que a los asuntos importantes se les asigna solo un 20%. Lo esencial absorbe poco tiempo, lo accesorio mucho”. (Martín, 2003; p. 350). Esta es la realidad de cómo usan su tiempo muchas personas, y nuestros alumnos no son la excepción.

b) Fragmentación del tiempo dedicado a la realización de una actividad: hay una tendencia general en nuestros alumnos a iniciar una actividad y dejarla ante de terminar para iniciar otra actividad e inclusive, ésta segunda también la pueden dejar inconclusa para pasarse a otra; esta situación hace que el tiempo dedicado a la realización de una actividad sea intermitente: inicio hoy, continuo mañana, la retomo pasado mañana y la termino cuando falte un día para la entrega del trabajo.

Esta tendencia hace que nuestros alumnos no le dediquen el tiempo necesario, de manera continuada, a la realización de esa actividad, lo que afecta enormemente el uso de su tiempo ya que de acuerdo a “Ley de Carlson”, todo trabajo interrumpido es menos eficaz y consume más tiempo que si se realizara de manera continua” (Martín, 2003; p. 350).

c) Irregularidad en el desarrollo de la actividad: el esquema lineal con el que interpretamos nuestra cotidianeidad hace que creamos que el desarrollo de una actividad sigue un camino lineal, sin embargo, esto no es así, ya que en su camino puede haber inflexiones derivadas de acumulaciones, retenciones o pérdidas (p. ej. actividades previas que no hicimos correctamente, mal cálculo del tiempo asignado a una tarea en lo específico, etc.) que normalmente se reflejan en una crisis que provoca un cambio en el fluir, o continuidad, de la actividad. A esta situación habría que agregar que a veces también se presentan vacíos o pérdidas de tiempo, que sin importar su duración, se vuelven imperceptibles para el alumno.

Ambas situaciones, las inflexiones en la continuidad del desarrollo de la actividad y los tiempos muertos no perceptibles, hacen que el tiempo,

originalmente pensado para la realización de la actividad, se incremente. En este punto cabe recordar la Ley de Parkinson que afirma que “Todo trabajo se dilata indefinidamente hasta ocupar todo el tiempo disponible para su completa realización” (Riesco, 2007; p. 193).

d) Insuficiencia: ¡El tiempo no me alcanza para estudiar para todos los exámenes! ¡No tengo suficiente tiempo para hacer todas las tareas que me encargan los maestros! ¡El tiempo que nos dio el maestro para hacer la investigación no era el suficiente! Estas son expresiones que es común escuchar en algunos de nuestros alumnos, sin embargo, tales expresiones nacen de una percepción incorrecta de la realidad, ya que en estricto sentido del término solamente disponemos del tiempo que hay y este no es suficiente ni insuficiente, simplemente lo es; en ese sentido, hablar de insuficiencia es una falacia ya que se parte del supuesto incorrecto de que se podría aumentar el tiempo.

Esta dificultad, más producto de la percepción que de una existencia objetiva o real, se origina, y adquiere sentido, a partir de las otras dificultades ya mencionadas, por lo que se le podría considerar como una dificultad producto de la conjunción de una mala asignación del tiempo a las tareas, de la fragmentación del tiempo dedicado a la realización de las actividades asignadas y a la irregularidad en el desarrollo del trabajo.

Los distractores temporales externos

Más allá de que un alumno tenga una personalidad definida por la impaciencia, y que esto normalmente lo oriente a presentar conductas marcadas por la urgencia temporal, o de que organice mal su tiempo personal, es posible identificar un conjunto de situaciones externas al propio sujeto que fungen como distractores temporales. En la literatura sobre Gestión de Tiempo a estos distractores se le suelen llamar ladrones del tiempo. “Un ladrón del tiempo es toda persona, actividad o circunstancia que dificulta la consecución de unos objetivos definidos y

que, por tanto, roba un tiempo que debería ser empleado en otra actividad" (Riesco, 2007; p. 82).

Nuestro tiempo en parte nos lo roban, en parte nos lo quitan y el que nos queda lo perdemos sin darnos cuenta.

Séneca

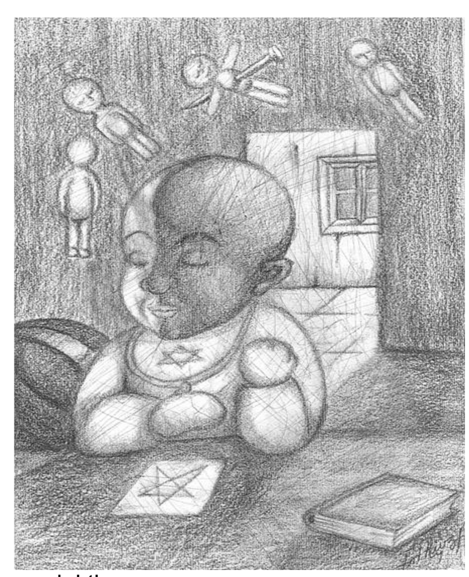


Ilustración 1. Ladrones del tiempo

Autores como Riesco (2007) identifican dos tipos de ladrones del tiempo: los mayores y los menores, mientras que otros autores como Martín (2003) no hacen ninguna clasificación, y al hablar de ladrones del tiempo solamente hacen referencia a los que Riesco (2007) considera menores. Esta segunda línea es la que tomo en cuenta en el presente capítulo y al hablar de ladrones del tiempo haré referencia solamente a situaciones, personas o circunstancias, esencialmente de carácter externo, que impiden que una persona desarrolle su actividad como estaba planeada, afectando con eso el logro del objetivo planteado.

Estos ladrones del tiempo, o distractores temporales externos, pueden ser clasificados en dos grandes grupos: sociales y tecnológicos. En el primer caso se pueden mencionar las visitas inesperadas, las reuniones de última hora, las crisis repentinas, las exigencias familiares no previstas, etc., mientras que el segundo caso se pueden mencionar el celular, el twiter, el e-mail, el facebook, el messenger, etc.

De estos distractores destaca, en el caso de nuestros alumnos de educación media superior y superior, el celular y la Internet. En el primer caso, el celular, los alumnos tienen acceso a mensajería instantánea, sea de texto exclusivamente o multimedia, llamadas de voz, música, internet, juegos, fotografías, videos, etc. Esta cantidad de funciones están disponibles para el alumno las 24 horas del día y su uso se vuelve indiscriminado la mayoría de las veces. En el caso de la Internet los alumnos tienes acceso a una multiplicidad de programas como son el Messenger, e-mail, facebook, metroflog, netlog, blogs, etc.

La utilidad de estos recursos puede ser mucha, sobre todo si se considera que permite a la persona, en este caso a nuestro alumno, estar permanentemente comunicado, sin embargo, recordemos otros escenarios:

- El maestro está dando las indicaciones de cómo realizar un trabajo y en ese momento, aprovechando los audífonos y su pelo largo, una alumna escucha por su celular la música de su interés.
- El alumno empieza a navegar por la Internet para buscar información sobre el tema que le encargó investigar el maestro, cuando le llega una notificación de que le han etiquetado una foto en el facebook y decide ir a verla.
- El maestro explica como resolver un problema mientras el alumno recibe un mensaje de un compañero con un chiste sobre el maestro.
- El alumno empieza a escribir el reporte que le pidió el maestro cuando le llega un mensaje de un amigo preguntándole si ya visitó su metroflog por lo que decide ir a verlo.
- El maestro les pone un ejemplo a sus alumnos sobre cómo resolver un problema de trigonometría mientras que uno de ellos le pregunta a otro, a través de un mensaje, cuantos puntos lleva en el pet society.
- El alumno empieza a leer uno de los textos, de la antología que les entregó el maestro como material de apoyo, cuando le llega un mensaje multimedia de su mejor amigo mostrándole la foto de la muchacha que le gusta.

Estos, y otros escenarios similares, se presentan de manera recurrente en el caso de nuestros alumnos, y en todos ellos, el resultado es la distracción de la persona, con lo cual se le roba el tiempo que está destinando a otra actividad.

Primer Interludio. Balance preliminar

La percepción de la falta de tiempo para realizar las actividades escolares se debe a dos tipos de factores: internos y externos. En el primer caso se ubican los factores denominados: Personalidad Estudiantil Tipo "A" y mala organización del tiempo personal; en el segundo caso se ubica a los ladrones del tiempo o distractores temporales externos.

Ya sea que la percepción de la falta de tiempo, para realizar las actividades escolares encargadas por los maestros, se deba a uno de estos factores o a la conjunción de varios de ellos, al final de cuentas invariablemente el alumno termina estresado.

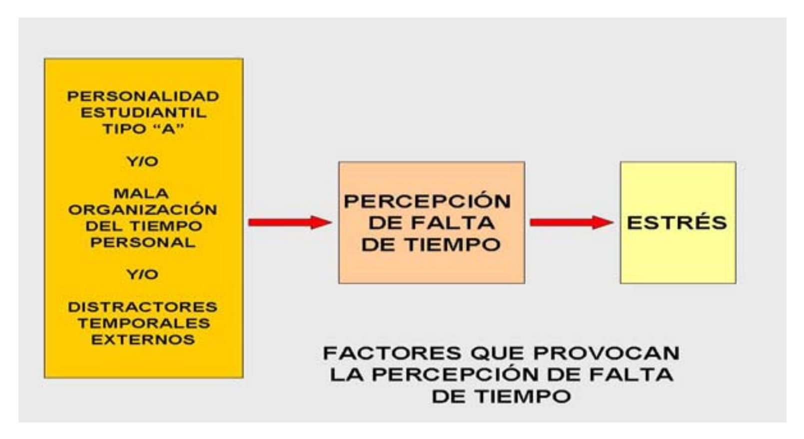


Ilustración 2. Factores que provocan la percepción de falta de tiempo

El afrontamiento del estrés

Cuando la percepción de la falta de tiempo actúa como un estímulo estresor desencadena una serie de manifestaciones o síntomas que indican la presencia

de un desequilibrio sistémico en la relación del alumno con su entorno, en ese momento, el alumno se ve obligado a actuar para restaurar ese equilibrio; a esa actuación se le denomina afrontamiento. La literatura al respecto nos indica, o sugiere, dos modos de afrontamiento: a) las estrategias de afrontamiento, y b) los recursos, acciones o procesos genéricos de control del estrés.

a) Las estrategias de afrontamiento.

Cuando nuestro alumno se enfrenta a una situación potencialmente estresante (p. ej. un examen), en primer lugar suele realizar una evaluación primaria, es decir, un juicio acerca del significado de la situación, lo que le permite calificarla de estresante, positiva, controlable, cambiante o simplemente irrelevante. En el caso de considerarla como estresora (una amenaza, un desafío, un daño o una pérdida) una evaluación secundaria determinará los posibles recursos y opciones de que dispone el alumno para hacer frente a la situación. Esta segunda evaluación está orientada a responder a la pregunta ¿qué se puede hacer en este caso? los resultados de esta evaluación modifican la evaluación inicial y predisponen al desarrollo de estrategias de afrontamiento.

El afrontamiento debe de ser entendido, en términos de Lazarus & Folkman (1986) “como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Estos autores clasifican las estrategias de afrontamiento en dos grupos: las estrategias orientadas a la resolución del problema, es decir, comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés y estrategias orientadas a la regulación emocional, es decir, dirigidas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Esta clasificación original ha sido superada rápidamente y se han elaborado nuevas clasificaciones, y nuevos constructos al respecto, p. ej.: a) Skinner & Zimmer-Gembeck (2007), proponen el constructo Familias de Afrontamiento,

identificando en sus estudios hasta 12 familias: 1.- Resolución de Problemas, 2.- Búsqueda de Información, 3.- Indefensión, 4.- Escape, 5.- Independencia, 6.- Búsqueda de apoyo, 7.- Delegación, 8.- Aislamiento social, 9.- Acomodo, 10.- Negociación, 11.- Sumisión, y 12.- Oposición; b) Por su parte Frydenberg (1997) propone el constructo estilos de afrontamiento, definiéndolos como las predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

En el primer caso vale la pena destacar que cuando un alumno utiliza estrategias de afrontamiento ubicadas en la familia de resolución de problemas y búsqueda de información es más probable que logre un funcionamiento positivo y un buen estado de salud; mientras que el alumno que utiliza estrategias de afrontamiento ubicadas en la familia de escape y oposición es más probable que presente un funcionamiento pobre y una mala adaptación.

Más allá de la heurística de este campo de estudio, de su consolidación teórica y de la multiplicidad de estudios empíricos que lo respaldan, por el momento quisiera distanciarme de él por considerar que su uso con fines eminentemente prescriptivos se pierden en la visión atomista que subyace a su configuración. En ese sentido quisiera centrar mi atención en el segundo modo de afrontamiento mencionado previamente.

b) Los recursos, acciones o procesos genéricos de control del estrés.

La literatura sobre el campo de estudio del estrés nos provee una serie de recursos, acciones o procesos genéricos para afrontar de manera efectiva el estrés; entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

- Práctica de la relajación (Bosqued, 2008; Cruz & Vargas, 2000; Cungi, 2004; Mingote & Pérez, 2003; Núñez & Gazcón, 2003; y Rossi, 2001)
- Reestructuración cognitiva (Cungi, 2004; y Mingote & Pérez, 2003)
- Pensamiento positivo (Cungi, 2004; Kyriacou, 2003; y Rossi, 2001)

- Gestión del tiempo (Bosqued, 2008; Cungi, 2004; Kyriacou, 2003; Núñez & Gazcón, 2003; y Shturman, 2005)
- Solución de problemas (Cungi, 2004)
- Adopción de una buena higiene de vida (Cungi, 2004; Mingote & Pérez, 2003; y Núñez & Gazcón, 2003)
- Desarrollo de habilidades organizativas (Kyriacou, 2003)
- Control emocional (Kyriacou, 2003; Mingote & Pérez, 2003; y Rossi, 2001)
- Manejo de conflictos (Rossi, 2001; y Shturman, 2005)
- Adopción de una filosofía de vida (Cungi, 2004)
- Uso de habilidades sociales (Bosqued, 2008; y Núñez & Gazcón, 2003)
- Visualización de imágenes (Bosqued, 2008; y Rossi, 2001)

En esta relación he dejado deliberadamente fuera las sugerencias sobre el uso de algunas drogas (p. ej. Ansiolíticos, hipnóticos, neurolépticos, etc.) o de técnicas terapéuticas (p. ej. la sugestión, la catarsis, la empatía, el esclarecimiento y la interpretación, propias de una terapia focal o breve de corte psicoanalítico); por su parte, la relación, no exhaustiva pero si ilustrativa, de los recursos, acciones o procesos genéricos de control del estrés ya mencionados permiten observar, más allá de lo aparente, una serie de problemas estructurales: a) la existencia de una multiplicidad de recursos, no necesariamente organizados (p. ej. algunos autores hablan de habilidades sociales, mientras otros mencionan exclusivamente al pensamiento positivo o asertivo, sin establecer de manera explícita una relación entre ellos), b) la diversidad de denominaciones para estos recursos (p. ej. algunos hablan de higiene de vida, otros de vida saludable y otros más, de estilo de vida), c) recursos con un desarrollo teórico diferenciado (p. ej. reestructuración cognitiva versus adopción de una filosofía de vida). Cierro momentáneamente el análisis al respecto ya que no es el objetivo del presente trabajo abordar estos problemas estructurales, por lo que a partir de este momento mi atención se centrará solamente en uno de ellos: la Gestión del Tiempo.

Segundo Interludio: El enfoque de competencias como lectura alternativa del afrontamiento del estrés

Como habrá observado el lector, al referirme al segundo modo de afrontamiento he utilizado los términos recursos, acciones o procesos genéricos de control del estrés; con esta forma de enunciación me he distanciado del término estrategia para referirme a este segundo grupo de formas de afrontamiento. ¿Podríamos utilizar el término estrategia para referirnos a este tipo de recursos? Creo que sí, y tal vez pudiéramos hablar de estrategias simples o complejas para diferenciar un tipo de estrategias de otro, o tal vez utilizar clasificaciones ya establecidas como la de Kiriacou (2003) que establece tres tipos de estrategias: preventivas, de acción directa y paliativas, sin embargo, creo que es mejor hablar de competencias.

Transitar de la denominación de estrategia a la de competencia nos permite una mejor comprensión de la misma con fines prescriptivos: si insistiéramos en hablar de estrategias nuestra percepción de las mismas se circunscribiría a verlas como un conjunto de habilidades, simples o complejas, que son utilizadas de una manera estratégica, en cambio si hablamos de competencia podemos insertar en la discusión el tema de los conocimientos y las actitudes con lo cual la planeación e intervención al respecto se enriquecería notablemente. Creo que esta denominación tiene una mayor heurística prescriptiva, sin embargo, se hace necesario justificar esta adopción, o la inserción, de este enfoque para el caso del afrontamiento del estrés.

El enfoque de competencias inicia originalmente en el campo empresarial ligado a los procesos de capacitación, en lo particular, o de formación para el trabajo, en lo general; de ahí pasa al ámbito educativo iniciando en las instituciones que brindan una formación técnica para de ahí transitar a las instituciones universitarias y a la educación básica. Esta situación ha hecho que este enfoque adquiera carta de naturalización en el ámbito educativo.

Más allá de la entronización de este enfoque, realizado por los tecnócratas y burócratas del sector educativo, y de la crítica al mismo, realizada por los

educadores críticos, por su centración en una racionalidad instrumental y la imprecisión conceptual que suele acompañarlo, se hace necesario destacar su heurística desde una perspectiva praxiológica que nos permite leer la cotidianeidad de nuestras prácticas desde una óptica diferente. En ese sentido, el supuesto central que respalda el presente trabajo es que *las prácticas que desarrollamos cotidianamente como tomar una decisión, afrontar nuestro estrés, cortejar a una persona del sexo opuesto, organizar una fiesta, estudiar, etc. pueden ser entendidas desde el enfoque de competencias.*

La transición de las competencias orientadas al trabajo y/o a una formación académica, a las competencias orientadas a procesos y prácticas cotidianas no necesariamente de interés académico, ya ha sido realizada por otros autores, p. ej. la competencia emocional (Bisquerra, 2002) o las competencias subjetivas (Boekaerts, en Irigoin, 1998) así mismo, si se revisa el conjunto de competencias básicas propuestas por el Proyecto Tunning (en Zabalza, 2009) se pueden observar competencias no directamente vinculadas al trabajo o al ámbito académico, p. ej. Organización del tiempo, Influencia, Delegación, Tratamiento de conflictos, etc.

Ahora bien, si se acepta la posibilidad de leer desde el enfoque de competencias el afrontamiento del estrés, hacen falta tres precisiones: a) definir el término competencia, b) identificar qué tipo de competencia es y c) establecer la visión desde la que lo abordamos.

a) Concepto de competencia.

El término competencia ha sido reconocido como un término polisémico (Tejada, 1999) por lo que se pueden encontrar de él una gran multiplicidad de definiciones no necesariamente similares o incluyentes, sino todo lo contrario (vid Barraza, 2007). Ante esta situación me permito adscribirme a la posición de Larrain y González (2005) cuando afirman:

> La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un *saber en acción* Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad,

sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el *qué,* pero también un saber *cómo.* Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (p. 2).

Bajo esta orientación se puede definir la competencia como *la capacidad individual para emprender actividades que requieren una planificación, ejecución y control autónomos (*Parker, en Zabalza, 2009). Con la adopción de esta definición me mantengo en la perspectiva praxiológica bajo la cual he venido abordando este apartado.

b) Tipo de competencia

Para establecer que tipo de competencias son aquellas asociadas al afrontamiento del estrés se puede utilizar algunas de las clasificaciones existentes al respecto. En lo particular tomo como base las nueve clasificaciones mencionadas por Victorino y Medina (2008); de estas nueve clasificaciones tomo como base la realizada a partir del tipo de saber involucrado que me lleva a reconocer tres tipos de competencias: técnica o referencial, metodológica o saber hacer, y social y participativa o saber hacer y ser y convivir.

A partir de esa clasificación puedo afirmar que las competencias involucradas en el afrontamiento del estrés son de índole metodológica ya que implican saber reaccionar, aplicando el o los procedimientos adecuados a las tareas encomendadas para la solución del problema que origina el estrés.

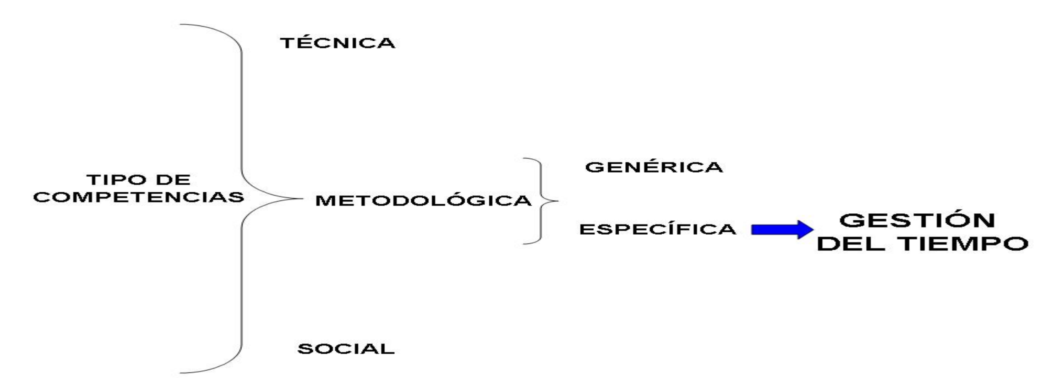


Ilustración 3. La Gestión del Tiempo como competencia específica de orden metodológico

Estas competencias de orden metodológico pueden ser genéricas o específicas. En el primer caso estarían las competencias derivadas de las familias de afrontamiento que pueden ser utilizadas para afrontar diferente tipo de estresores, mientras que en segundo caso estarían las competencias orientadas a afrontar un estresor en lo específico, como es el caso de la gestión del tiempo.

c) Visión de abordaje

Caracterizar la gestión del tiempo como competencia puede hacerse desde dos visiones: funcional o estructural. En el primer caso se abordaría el rol funcional que tiene la competencia en el proceso global del afrontamiento del estrés, mientras que el segundo caso se abordaría los componentes que definen la estructura de la competencia.

En el presente trabajo se aborda la caracterización de la gestión del tiempo como competencia desde una visión estructural, por lo que la atención estará centrada en sus componentes.

La Gestión del Tiempo como competencia

A partir de una visión estructural de la competencia se puede decir que el alumno de educación media superior y superior debe ser capaz de gestionar su tiempo personal para afrontar de manera efectiva el estrés que le produce la percepción de falta de tiempo. Para esto deberá ser capaz de:

1.- Conocer cómo usa su tiempo personal.

2.- Anticipar el tiempo que requerirá la realización de una actividad.

3.- Definir plazos para el desarrollo de la actividad.

4.- Tener claro los objetivos a lograr.

5.- Establecer prioridades entre objetivos y/o metas.

6.- Agrupar las actividades sencillas en bloques semejantes.

7.- Identificar problemas potenciales que pueden afectar el desarrollo de la actividad.

8.- Asumir la carga de trabajo pertinente para cada ocasión.

9.- Delegar parte de las actividades cuando así se requiera.

10.- Utilizar un sistema de monitoreo y control, sobre el uso del tiempo que le dedica a una actividad.

11.- Revisar periódicamente los objetivos a lograr.

12.- Evaluar la eficacia y eficiencia de las actividades realizadas para gestionar adecuadamente su tiempo.

13.- Modificar, cuando no sean productivas, las actividades, técnicas o estrategias que le permiten gestionar su tiempo.

Para ser capaz de utilizar estas habilidades, que definen los atributos propios de la competencia de interés, el alumno deberá de poseer un conjunto de conocimiento sobre lo que es la Gestión del Tiempo. Este conjunto de conocimientos se pueden concretar en las siguientes ideas fuerza que, esencialmente, son retomadas de los planteamientos de MacKenzie, (1997) y Riesco, (2007).

a) Sobre el tiempo.

- El tiempo es un recurso valioso no renovable que está disponible para todo mundo. No es suficiente ni insuficiente simplemente es el que es, y “es igual para todos sin importar raza, religión, género o estatura” (Shturman, 2005; p.102).
- Nuestro tiempo está expuesto a engaños e ilusiones, es por eso que muchas personas no son conscientes de como lo utilizan.
- Gran parte de los problemas y pérdidas de tiempo surgen al actuar sin pensar. Perder el tiempo es “olvidar nuestros verdaderos objetivos y planes, y someterse a la tiranía del teléfono, de los propios impulsos o de los caprichos de los demás” (Valls, 2003; p. 53)
- El control absoluto de todas las circunstancias que rodean la realización de una actividad es imposible. La planificación del tiempo para la realización de

- El uso óptimo del tiempo es la eficiencia: máximos beneficios al menor costo.

b) Sobre las actividades a desarrollar.

- No todas las tareas o actividades que realizamos tienen el mismo valor.
- Las actividades deben de ser jerarquizadas según su importancia. “una actividad importante es aquella que de manera directa o indirecta va encaminada a planificar o a realizar nuestros planes, y a lograr las metas personales y profesionales que nos hemos marcado. Cualquier otra cosa es perder el tiempo” (Valls, 2003: p. 53).
- El hábito de posponer decisiones en la realización de ciertas actividades puede acarrear pérdida de tiempo y oportunidades valiosas.
- En ocasiones, no pocas, cuando se realiza alguna actividad existe una tensión entre lo urgente y lo importante, ganando la tiranía de la urgencia.
- Algunos problemas se solucionan por sí solos. Es importante saber identificarlos para ahorrar tiempo.
- Las actividades que aportan poco consumen el 80% del tiempo, vid supra Ley de Pareto.

c) Sobre la gestión del tiempo

- La mayoría de reglas sobre la gestión del tiempo se contraponen a las leyes de la naturaleza humana.
- La gestión del tiempo “es el uso sensato de los recursos y medios para alcanzar un fin. Es el arte de armonizar los fines y los medios, de realizar acciones con fines determinados” (Shturman, 2005; p. 102).
- Las cuatro fases principales de la gestión del tiempo son: 1) definir metas de largo alcance, 2) establecer prioridades, 3) definir su día ideal y 4) sentar por escrito sus planes para cada día.

- Toda programación del tiempo deber ser flexible para poder adecuarse a los imprevistos.
- Una buena gestión del tiempo exige establecernos metas a corto, mediano y largo plazo.
- Una adecuada gestión del tiempo permitirá la disminución del estrés, una vida más balanceada, mayor productividad y progreso hacia la consecución de sus metas.

Este conjunto de conocimientos, aunado a las habilidades ya mencionadas, se vería enriquecido con un conjunto de actitudes que deberá poseer el alumno para poder ser competente para gestionar su tiempo personal. Entre las actitudes que deben estar presente vale la pena destacar las siguientes:

- Aceptación de una dosis de incertidumbre y de ausencia de certezas
- La cautela y la paciencia para enfrentar las tareas
- La admisión del pensamiento flexible como guía para una actuación permanente
- El reconocimiento y valorización del trabajo de los otros.

La identificación de estos tres componentes de la competencia *Gestión del Tiempo* permite trascender la visión instrumental que se encuentra presente en la mayor parte de los textos que abordan la Gestión del Tiempo (p. ej. Cungi, 2004) y en contraparte plantear una visión alternativa que le de una perspectiva comprehensiva a un potencial proceso de intervención para enseñar a nuestros alumnos a gestionar su tiempo.

A manera de cierre

El análisis realizado a través del presente trabajo me permite llegar a cinco conclusiones:

- La percepción de la falta de tiempo, que informan nuestros alumnos de educación media superior y superior, y que les provoca estrés, puede obedecer a factores internos (personalidad estudiantil tipo “A” o mala

organización del tiempo) o externos (distractores temporales) o a una conjunción de ellos.

- El afrontamiento del estrés puede ser conceptualizado desde un enfoque de competencias que nos lleva a reconocer que las competencias involucradas en este campo son de tipo metodológicas y pueden ser genéricas o específicas, ya sea que sirvan para afrontar más de un estresor o solamente uno de ellos.
- La Gestión del Tiempo puede ser conceptualizada como una competencia de orden metodológico y de carácter específico.
- El alumno de educación media superior y superior debe ser capaz de gestionar su tiempo personal para afrontar de manera efectiva el estrés que le produce la percepción de falta de tiempo; para ser capaz de gestionar su tiempo el alumno necesita poseer un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes al respecto.
- Una intervención exitosa para enseñar a nuestros alumnos a gestionar su tiempo debe trascender la parte instrumental y proveer una formación comprehensiva que integre los tres componentes de esta competencia.

Postscriptum

En el presente trabajo intenté realizar una lectura alternativa del campo de estudio del afrontamiento del estrés tomando como eje, provocador del análisis, la gestión del tiempo; este ejercicio lo realicé aún a sabiendas de que todo intento de ofrecer una lectura alternativa corre dos grandes riesgos: a) la descalificación apriorística de los autores que se mueven en la ortodoxia del campo, y b) la posibilidad, bastante frecuente, de mostrar una lectura incompleta, inconsistente o contradictoria.

Con relación al primer riesgo me permito recordar a mis lectores que el campo de estudio del estrés sigue siendo un campo no consolidado con fuertes

problemas estructurales, por lo que considero válido buscar nuevas lecturas que enriquezcan la discusión.

Con relación al segundo riesgo solamente espero una lectura crítica y propositiva de los lectores con el objetivo explícito de poder avanzar en esta línea de desarrollo superando sus inconsistencias y cubriendo sus faltantes.

Referencias

Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Electrónica de PsicologíaCientìfica.com, (s/d).*

Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense, 1(4),* 15-20.

Barraza, A. (2007). La Formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios Pedagógicos, 33(2),* 131-153.

Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *26(2),* 270-289.

Barraza, A. & Cárdenas, T. J. (2009). Estresores académicos: una aproximación cualitativa a través de narrativas de alumnos de maestría. *Psicogente, 12(21),* 55-64.

Bermúdez, J. & Sánchez-Elvira, A. (1989). Factores psicológicos asociados al desarrollo de alteraciones cardiovasculares. En B. Sandín y J. Bermúdez (Eds) *Procesos emocionales y salud*, pp. 13-44, Madrid, UNED.

Bermúdez, J., Pérez, A. M., Sánchez-Elvira, A., Oiz, B., Ruiz-Mateas, F. & Oller A. (1997). Reactividad cardiovascular ante el estrés y su vinculación con variables comportamentales. *Anales, Suplemento 2, (s/p).*

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 144/69-144/83). Barcelona, España: Praxis.

Borges del Rosal, A., Barbero, I., Maciá, A. & Pérez-Llantada, M. C. (1997). Análisis de contenido del constructo “madurez”. *IberPsicología 2.1.2.*

Bosqued, M. (2008). *Quemados. El Síndrome del Burnout*. Barcelona, España: Paidós.

Carmona, F. J., Sanz, L. J. & Marín, D. (2002). Patrón de conducta tipo “A” y patología coronaria. *Psiquis, 23(1),* 18-26.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. & Monge E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana de primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, *62(1),* 25-30.

Cooper, C. & Straw, A. (2002). *Cómo controlar eficazmente el estrés*. *En una semana*. Barcelona, España: Gestión 2000.com.

Cruz, C. & Vargas, L. (2000). *Estrés. Entenderlo es manejarlo*. México: Alfa Omega.

Cungi, Ch. (2004). *Cómo controlar el estrés. En la vida personal y profesional.* Barcelona, España; Larousse.

Duque, J. C., Tabarelli, J. & Loureiro, S. P. (2005). Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Estudos RBPG*, *2(3),* 134-148.

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theorical and research perspective*, Londres, Gran Bretaña: Routledge.

Furtado, E. S., Falcone, E. M. O. & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, *7(2),* 43-51.

González, J. F. (2003). *Control del estrés*. Madrid, España: Dastin Export S.L.

Guic, E., Bilbao, M. A. & Bertín, C. (2002). Estrés laboral y salud en una muestra de ejecutivos chilenos. *Revista Médica de Chile, 130(10),* 1101-1112.

Hayward, A. & Stott, C. (1998). *Student stress in an FE College: An empirical study*. En la base de datos ERIC.

Hernández, G, L. & Olmedo E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del "estar quemado" (burnout) y su relación con la personalidad*.* *Andalucía occidental, 22(1),* 121-136.

Irigoin, M. E. (1998). En torno al concepto de competencias. En L. Hidalgo (comp.), *Gestión de la capacitación en las organizaciones*, (pp. 43-48), Lima, Perú: Ministerio de salud.

Jamal, M. (2005). Consecuencias personales y de organización relacionadas con el estrés laboral y el patrón de conducta tipo-A: Un estudio de empleados canadienses y chinos. *Stress and Health, 21(2),* 129 – 137.

Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Octaedro.

Larrain, A. M. & González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias, Recuperado el 15 de mayo de 2010. Disponible en: http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez-Roca.

MacKenzie, A. (1997). *La trampa del tiempo*. Amacon.

Matud, M. P., et al. (2001). *Relación estrés-salud en la mujer: un estudio prospectivo de los factores personales y sociales más relevantes implicados*. Recuperado el 16 de mayo de 2010. Disponible en http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/2001/518p.pdf

Mertín, M. J. (2003). La gestión del tiempo, En L. Puchol, et al. (comp.), *El libro de las habilidades directivas*, (pp. 347-370), Madrid, España: Díaz de Santos.

Mingote, J. C. & Pérez, S. (2003). *Estrés en enfermería. El cuidado del cuidador.* Madrid, España: Díaz de Santos.

Núñez, A. & Gazcón, I. (2003). Control del estrés. En L. Puchol, et al. (comp.), *El libro de las habilidades directivas*, (pp. 371-405), Madrid, España: Díaz de Santos.

Orlandini, A. (1999). *El estrés, qué es y como evitarlo*. México: FCE.

Palmero, F., Breva, A. & Espinosa, M. (1994). Efectos psicofisiológicos del estrés real y ficticio en sujetos tipo “A” y tipo “B”. *Anales de Psicología, 10(2),* 157-164.

Pardo, J. (2008). Estrés en estudiantes de educación social, *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, *9,* 9-22.

Pérez-Llantada, C., Maciá, A. & González, J. L. (1994). Teoría de juegos y patrón de conducta tipo a. factores de competitividad y hostilidad*. Psicothema, 6(1),* 21-26.

Polo, A., Hernández, J. M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Ansiedad y Estrés*, *2(2/3),* 159-172.

Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, España: Editorial de Vecchi

Quevedo, C.R., Amaro, J. R. & Iglesias, A. J. (2002). Correlaciones y estructura factorial en las pruebas psicológicas del método de enfoque sistémico del estrés. *Revista Cubana de Medicina Militar, 31(1),* 23-27.

Riesco, M. (2007). Gestión y dominio del tiempo. *Educación y Futuro, 17,* 177-200.

Rodríguez, Y. (2004). *El estrés en estudiantes de medicina de la facultad de ciencias médicas No.2, Santiago de Cuba*. Ponencia presentada en el XVII Forum Nacional de Ciencias Médicas.

Rossi, R. (2001). *Para superar el estrés*. Barcelona, España: Editorial De Cecchi.

Shturman, S. (2005). *El poder del estrés*. México: EDAMEX.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, *58*, 119-144.

Solórzano, M. L. & Ramos, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico de los estudiantes de la E. A. P. de Enfermería de la Universidad Peruana Unión (semestre I-2006). *Revista de Ciencias de la Salud*, *1(1),* 34-38.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas, 56,* 20-30.

Valls, A. (2003*). Las 12 habilidades directivas clave*. Barcelona, España: Gestión 2000.

Victorino, L. & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto tunning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG, 3(39),* 97-114.

Vinnacia, S., Alzate, F. & Tobon, S. (2004). Evaluación de la conducta tipo A en población infantil colombiana a partir del Mathews Youth For Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5(3),* 471-484.

Zabalza, M. A. (2009). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En A. Rivera y M. A. Zabalza, *Escenarios profesionales y docencia universitaria* (pp. 87-123). México: Editorial Domzen.

2a Parte



Docentes

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN MÉXICO

J. Raúl Osorio Madrid
(Universidad Autónoma de Tlaxcala)

Introducción

Algunas propuestas teóricas en el contexto internacional, han contribuido a fortalecer la noción del nuevo rol del docente proporcionando elementos que enriquecen en diversos aspectos la figura del académico del Siglo XXI.

El perfil esperable del académico de Educación Superior en México, quedó señalado desde hace casi 15 años con el surgimiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Este programa en 1996, indicaba como perfil deseable para el profesorado lo siguiente:

- Ser profesor de tiempo completo.
- Tener el grado mínimo aceptable (maestría) o grado preferente (doctorado).
- Desempeñar funciones congruentes con su grado académico.
- Realizar equilibradamente actividades de docencia, tutoría, generación del conocimiento y gestión académica.
- Desempeñar las funciones con eficacia y compromiso con la institución y los alumnos.
- Estar integrado a un Cuerpo Académico (SEP/SES; 2008).

Particularmente en la función de docencia, el PROMEP señala que es una "*actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos…*" (SEP/SES; 2008:5). Con dicho señalamiento se puede inferir que detrás de una propuesta orientada al mejoramiento del profesorado universitario en México, se encontraba la influencia del modelo educativo llamado paradigma del aprendizaje.

Barr y Tagg en 1995 establecían los fundamentos del llamado nuevo paradigma de la educación, un paradigma sustancialmente diferente al tradicional centrado en mejorar las tareas de enseñanza. Ante los fracasos de las innovaciones que se proponían hacer más efectivas dichas tareas, se dio un giro en el punto de partida. Lo importante era que las instituciones educativas se orientaran a producir aprendizajes y no se concentraran solamente en proporcionar enseñanzas. El nuevo paradigma centrado en el aprendizaje no se encontraba en ese entonces manifestado en las estructuras y procesos de los colegios por lo que los autores sugerían a los lectores de su propuesta que intentaran un ejercicio de imaginación.

El paradigma del aprendizaje proponía entre otras cosas, una serie de rasgos deseables a reunir en los académicos:

- Ser diseñadores de ámbitos de aprendizaje.
- Desarrollar la competencia y el talento de cada estudiante.
- Interactuar en equipos interdisciplinares e interdepartamentales.
- Promover la evaluación externa de los aprendizajes (Barr & Tagg, 1995).

Pocos años más adelante, en 1999 los representantes de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia. Un ambicioso proyecto para construir un Espacio Europeo de Educación Superior que homologue estudios y titulaciones y permita el libre tránsito de estudiantes y profesionales. Es un proyecto educativo que contiene un modelo curricular por competencias. Se le conoce actualmente como Proyecto Tuning integrado hasta 2001 por 135 universidades europeas. En el año 2003, se constituyó el Proyecto ALFA Tuning - América Latina en el que participa México. Uno de los objetivos de este proyecto es diseñar un currículo sobre competencias genéricas y relativas a cada área de estudio.

El paradigma centrado en el aprendizaje, es el escenario pedagógico en el que se inscribe la propuesta curricular por competencias. El proyecto ALFA Tuning-América Latina indica que "cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje,

cualquiera que sea su área de estudio". Se espera que los estudiantes logren competencias, entendiendo por competencia "una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento) y al saber cómo ser (valores como parte integrante de percibir a los otros y vivir en un contexto)" (Beneitone, 2007:25).

El interés en el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, por lo mismo, es necesario que los docentes concedan a los estudiantes el protagonismo, el escenario, la palabra y el tiempo.

El Acuerdo de Bolonia, ha tenido para sí seguidores y detractores. Entre estos últimos de acuerdo con el Magistrado español Blanco (2008) del PSOE, se encuentran aquellos que: "defienden los privilegios feudales de la cátedra-virreinato intocable e inaccesible, instalados en la didáctica de la clase magistral y el memorismo, que se niegan a ser evaluados, a seguir programas comunes en los que se tengan en cuenta tanto las enseñanzas teóricas como las prácticas del alumnado" (pág 1).

Sin duda, una innovación curricular como la del currículo por competencias que caracteriza al Proyecto Tuning América Latina, ejerce presión en los académicos mexicanos para modificar las formas acostumbradas y aprendidas de desarrollar el trabajo académico, lo que puede traer consigo incertidumbre y sospecha y también presentar resistencias o apatía en la consecución de los objetivos. Aunado a las naturales resistencias al cambio, ha sido frecuente en la cultura educativa en nuestro país, que primero aparece la propuesta de innovación curricular y una vez puesta en marcha, se programa la capacitación de los docentes en aquellos aspectos que se desconocen de la propuesta o en los que no se encuentran habilitados. Por tal razón se hace relevante identificar si los rasgos que presentan actualmente los académicos de instituciones de educación superior (IES) en México, son coincidentes con los rasgos del perfil deseable del académico en el modelo curricular por competencias.

Referentes Teóricos

Nos encontramos en medio de un cambio de paradigma, estamos pasando de una concepción de las instituciones educativas como espacios para proporcionar enseñanza, a una concepción de las mismas como espacios para producir aprendizaje (Barr y Tagg, 1995). En el paradigma tradicional, los estudiantes acuden a recibir cursos y los docentes deben estar preparados con habilidades para una enseñanza de calidad y actualizados en su campo de conocimiento. En el paradigma alternativo, los estudiantes se constituyen en comunidades de aprendizaje que descubren cosas y resuelven problemas; por lo tanto los docentes deben generar los entornos que favorezcan el descubrimiento y la aplicación de lo aprendido. En el paradigma tradicional, las instituciones se preocupan por actualizar a los docentes a través de becas de estudio y estimular la investigación por medio de reconocimientos a la productividad (artículos, libros, patentes). En el paradigma alternativo las instituciones se preocupan por garantizar el éxito de los estudiantes en el aprendizaje escolar, al adquirir las habilidades y el conocimiento que les ayudará a conseguir los propósitos en la vida y en el trabajo. En el paradigma tradicional, las instituciones presumen de la calidad de sus académicos, en el paradigma alternativo, lo que se presume es el éxito logrado por los egresados en su trayectoria laboral, profesional y niveles de satisfacción a partir de la educación recibida.

En el marco del nuevo paradigma, han surgido reflexiones teóricas y propuestas que orientan a la conformación del perfil ideal del académico en educación superior. En 2003, Zabalza propone un grupo de competencias básicas que debe poseer un docente universitario entre las que se encuentran: competencia cognitiva, competencias prácticas en la ejecución, competencias de desempeño eficaz y competencias actitudinales. En 2004, Perrenoud, al recuperar como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua de docentes, elabora un listado de diez nuevas competencias para enseñar, entre estas: práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo

y por proyectos. Ken Bain (2007) durante un estudio realizado en 2005, recupera las mejores prácticas de profesores que logran buenos desarrollos intelectuales y personales de los alumnos en universidades norteamericanas. A través de estudios de caso, plantea cómo estos profesores preparan y conducen la clase, cómo tratan a sus estudiantes, cómo los evalúan, etc.

Carneiro (2006) en Portugal, respecto al papel del profesor de educación superior ante los retos actuales, indica: "El profesor enseña mientras aprende, orienta mientras colabora, desarrolla mientras investiga, lidera mientras participa, utiliza aptitudes críticas mientras las expande constantemente, crea futuro mientras actúa en el presente".

Este autor propone entre los rasgos deseables:

- Un saber avanzado en recursos curriculares y desarrollo de materiales didácticos "propiedad" del profesor.
- Ser cada vez más "inventor" y "creador" de sus materiales de enseñanza-aprendizaje.
- Poseer una literatura tecnológica que sobrepase la mera "alfabetización digital", a fin de entrar en los dominios de las competencias en el uso de las nuevas TIC´s.
- Participar en redes de trabajo docente, presenciales y virtuales.

El Proyecto ALFA Tuning-América Latina señala los siguientes rasgos deseables en el docente:

- Es un gran facilitador que pone en manos de los estudiantes recursos, información, métodos y herramientas.
- Crea ambientes y les acompaña brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso.
- Eleva la motivación y compromiso de los estudiantes.
- Es un facilitador de procesos de desarrollo humano.
- Es un asesor científico y metodológico (Beneitone, 2007:25).

Trespalacios, Rada, Hernández y Landeros (2008), reconocen que el docente es un actor central constitutivo que otorga corporeidad a la propuesta

curricular; se le percibe como un sujeto activo que aparece junto "al otro" (alumno) accionando una práctica social comprometida con el crecimiento y superación de sí mismo en el otro.

En su documento, se perciben como rasgos deseables del docente universitario los siguientes:

- Trasciende la propuesta documental del *curriculum* formal y la pone en relación con el entorno.
- Carga de significado la propuesta curricular al moverse en el "deber ser", "deber saber" y "deber hacer".
- Piensa, habla, siente y reflexiona sobre sí mismo, y se recrea en el currículo, reconociendo su propia subjetividad, manteniéndose vigilante sobre su actuar.
- Influye de manera consciente desde un "darse cuenta" en el entorno axiológico en que los individuos interaccionan pedagógicamente.
- No basta con desarrollar de forma mecánica una propuesta curricular, se demanda una formación encaminada a fortalecer la conciencia de los individuos en formación y a potenciar la configuración de sujetos sociales capaces de intervenir la realidad.

Zabalza (2003) y Camargo (2008) en España, coinciden con los anteriores autores al enfatizar como rasgos deseables que los profesores universitarios:

- Conozcan las prácticas más adecuadas en los diferentes modelos de aprendizaje.
- Conozcan las ventajas y el potencial de las nuevas TIC´s.
- Planifiquen el proceso E-A.
- Se comuniquen y relacionen con los alumnos.
- Reflexionen e investiguen sobre la enseñanza.
- Se identifiquen con la institución y trabajen en equipo.

Estos cambios y propuestas referidos al rol del docente, van acompasados de nuevas modalidades curriculares. El paradigma centrado en el aprendizaje de

Barr y Tagg, implica un modelo curricular flexible y con espacios curriculares que posibiliten la interdisciplinariedad; el perfil docente de Perrenoud, habilitado en competencias para enseñar, corresponde con el modelo curricular por competencias centrado en el saber hacer, en utilizar el conocimiento y aplicarlo en la solución de problemas prioritarios y cercanos al estudiante, es un enfoque que sigue la metodología Tuning basada en la definición de las competencias genéricas y específicas a lograr en cualquier egresado de la educación superior, y señala que el modelo educativo en que se sustenta es justamente el paradigma del aprendizaje.

Tabla 1. *Rasgos del perfil ideal de docente en educación superior*

Autor	**Rasgos del perfil ideal**
Barr y Tagg (1995)	• Sean diseñadores de ámbitos de aprendizaje. • Desarrollen la competencia y el talento de cada estudiante. • Interactúen en equipos interdisciplinares e interdepartamentales. • Promuevan la evaluación externa de los aprendizajes.
Carneiro 2006	• Un saber avanzado en recursos curriculares y desarrollo de materiales didácticos “propiedad” del profesor. • Ser cada vez más “inventor” y “creador” de sus materiales de enseñanza-aprendizaje. • Poseer una literatura tecnológica que sobrepase la mera “alfabetización digital”, a fin de entrar en los dominios de las competencias en el uso de las nuevas TIC´s. • Participar en redes de trabajo docente, presenciales y virtuales.
Trespalacios 2008	• Trasciende la propuesta documental del *curriculum* formal y la pone en relación con el entorno. • Carga de significado la propuesta curricular al moverse en el "deber ser", "deber saber" y "deber hacer". • Piensa, habla, siente y reflexiona sobre sí mismo, y se recrea en el currículo, reconociendo su propia subjetividad, manteniéndose vigilante sobre su actuar. • Influye de manera consciente desde un “darse cuenta” en el entorno axiológico en que los individuos interaccionan pedagógicamente. • Potenciar la configuración de sujetos sociales capaces de intervenir la realidad.
Zabalza (2003) y Camargo (2008)	• Conozcan las prácticas más adecuadas en los diferentes modelos de aprendizaje. • Conozcan las ventajas y el potencial de las nuevas TIC´s. • Planifiquen el proceso E-A. • Se comuniquen y relacionen con los alumnos. • Reflexionen e investiguen sobre la enseñanza. • Se identifiquen con la institución y trabajen en equipo.
Proyecto Alfa-Tuning	• Es un gran facilitador que pone en manos de los estudiantes recursos, información, métodos y herramientas.

	• Crea ambientes y les acompaña brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso. • Eleva la motivación y compromiso de los estudiantes. • Es un facilitador de procesos de desarrollo humano • Es un asesor científico y metodológico.

Como resultado de la revisión de las propuestas anteriores, podemos encontrar algunas variaciones pero aparece como constante del perfil ideal la habilitación del académico en dos áreas: 1) formación en el campo del currículo y la didáctica, 2) formación disciplinaria y para la investigación.

Para efectos de análisis del perfil actual del académico universitario en México, exploraremos las dos áreas con los siguientes indicadores:

Tabla 2. *Áreas de formación del docente en educación superior*

	Indicadores
Área 1. habilitación didáctico- curricular	a) Participación de los académicos en el desarrollo de programas o planes de estudio (curricula). b) Desarrollo de materiales de apoyo didáctico para cursos. c) Actividades generadoras de aprendizaje.
Área 2. formación disciplinaria y para la investigación	a) Formación y perfil deseable. b) Cultura de trabajo colaborativo. c) Formación de valores.

Hipótesis de trabajo

Reunir los rasgos deseables del docente universitario en tiempos de cambio de paradigma, implica haber pasado por un proceso formativo *ad hoc* y contar con experiencia suficiente laborando en la educación superior.

En México desde mediados de los años setenta se da inicio a la sistematización de acciones para la formación de profesores. De acuerdo con Chehaibar (1984), el interés principal de las primeras etapas consistía en habilitar a los docentes en el manejo de recursos didácticos.

En los años noventa los programas SUPERA y el PROMEP, dan un giro a esta tendencia de la formación y se orientan más hacia la superación académica a

través de los estudios de posgrado y el perfeccionamiento en la formación disciplinar.

Durante los últimos años, desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y a través de los diversos programas de formación continua del profesorado en las IES, se ha venido conformando una masa crítica de académicos mexicanos habilitados, como es de esperarse, en conocimientos y competencias didáctico-curriculares, así como en competencias orientadas a la generación y aplicación del conocimiento. Sobre esta información se propone la siguiente hipótesis: *Los académicos de las IES mexicanas cuentan con un perfil profesional propicio para la operación eficiente del modelo curricular por competencias.*

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo utilizando la información contenida en la base de datos que resulta de la aplicación de la encuesta RPAM (2007-2008), que se realizó bajo la coordinación del Dr. Jesús Galáz de la UABC.

Como resultado de la aplicación de la encuesta nacional, se cuenta con una base de datos con 1973 casos de cinco estratos institucionales. De esta población el 63% es personal masculino y el 37% femenino. Los estratos en cuestión son:

Tabla 3. *Porcentaje de académicos por estrato (N=1973)*

Estratos	Académicos	%
Centros Públicos de Investigación	113	5.7
IES Públicas Federales	430	21.8
IES Públicas Estatales	804	40.8
IES Públicas Tecnológicas	315	16.0
IES Particulares	311	15.7
Total	1973	100%

Fuente. Base de datos REPAM 2008

La información (base de datos RPAM 2007-2008) está estructurada en los siguientes rubros:

A. Carrera y situación profesional

B. Actividades académicas

C. Actividades de docencia

D. Actividades de investigación

E. Administración y gestión

F. Información personal y preparación profesional

Resultados

1.- Rasgos relacionados con la habilitación didáctico- curricular:

a) Participación de los académicos en el desarrollo de programas o planes de estudio (curricula).

El modelo curricular por competencias compromete a los académicos a una participación protagónica en la definición de las competencias, principalmente las relativas a cada área de estudio. En ese sentido, nuestra primera revisión fue identificar el grado de participación de los académicos en el desarrollo de programas o planes de estudio.

De acuerdo con los datos, el 65.5% de los académicos afirma haber realizado actividades docentes relacionadas con el currículo y 34.5% no lo han hecho. El estrato en que se da la mayor participación de académicos en estas tareas, es en las Instituciones Públicas Estatales (75.2%) y donde se participa menos es en los Centros Públicos de Investigación (45.0%).

Algunas características influyen en la mayor o menor participación de los académicos. Por ejemplo, aquellos con una inclinación mayor hacia la docencia participan en mayor porcentaje que los que se inclinan hacia las actividades de investigación. Los académicos con estudios de posgrado participan en un 69% mientras que los de licenciatura lo hacen en un 57%. Quienes realizan docencia en posgrado participan más en el desarrollo de programas y planes de estudio que aquellos que realizan docencia en el nivel licenciatura. Finalmente existe mayor

participación en aquellos académicos que cuentan con el perfil PROMEP y los que disfrutan de los Programas de Estímulos Institucionales.

Con estas variaciones se explica la existencia de un 34% de académicos que respondieron “no” a la pregunta sobre su participación en esta actividad y se infiere que los académicos que tienen una participación más frecuente son los que 1) trabajan en Instituciones Públicas Estatales; 2) tienen una inclinación preferentemente a la docencia que a la investigación; 3) tienen estudios de posgrado; 4) realizan docencia también en el nivel de posgrado y 5) cuentan con el reconocimiento de Perfil PROMEP.

No obstante que casi siete de cada 10 académicos participan en el desarrollo de planes de estudio, en el momento de la aprobación de nuevos programas su participación individual es nula, a menos que formen parte de consejos académicos u órganos de gobierno de las instituciones.

Tabla 4. *Actor con mayor influencia en la aprobación de nuevos programas académicos*

Actores	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Gobierno o grupos externos	62	3.2
Órganos de gobierno	507	25.7
Fun. Inst.	334	16.9
Fun. Unidad	193	9.8
Comités o consejos de académicos	723	36.7
Académicos en lo individual	**33**	**1.7**
Estudiantes	2	.1
No respondió	118	6.0
Total	1973	100%

Fuente. Encuesta RPAM 2008

b) Desarrollo de materiales de apoyo didáctico para cursos.

Otro aspecto relacionado con las habilidades didáctico-curriculares es el desarrollo de materiales de apoyo didáctico para cursos. En este sentido casi ocho de cada 10 académicos lo han realizado. Quienes menos lo hacen son aquellos con orientación hacia la investigación, con estudios de licenciatura y no participan en Programas de Estímulos ni en el PROMEP.

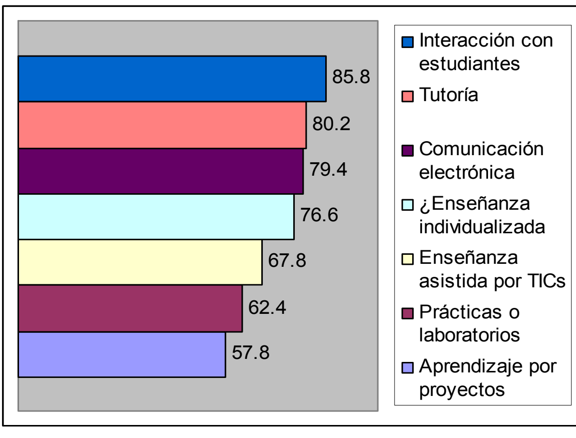
c) Actividades generadoras de aprendizaje.

Uno de los factores de mayor importancia para la operación eficiente del modelo curricular por competencias se relaciona con el tipo de aprendizaje que se promueve. Los datos muestran que los académicos no se desempeñan adecuadamente en el aprendizaje a través de proyectos y trabajos prácticos. El dato es relevante porque casi el 85% de los encuestados manifestaron en otro apartado, estar "de acuerdo" y "muy de acuerdo" en que "el trabajo académico incluye la aplicación del conocimiento en escenarios de la vida real", lo cual contradice que no empleen actividades de aprendizaje por proyectos ni trabajos prácticos.

Tabla 5. *Actividades docentes realizadas*

Actividades docentes	**No**	**Si**
Actividades de aprendizaje por proyecto/proyectos grupales	40.2	57.8
Enseñanza basada en prácticas o trabajos de laboratorios	37.6	62.4
Enseñanza asistida por TIC y/o computadora	32.2	67.8
Enseñanza individualizada	23.4	76.6
Comunicación electrónica con estudiantes	20.6	79.4
Tutoría	19.8	80.2
Interacción personal con estudiantes fuera de clase	14.2	85.8

En la gráfica siguiente se aprecia con mayor claridad el tipo de actividades que se realizan con mayor y menor frecuencia por los académicos.



Fuente: Base de datos REPAM

Gráfica 1. *Actividades docentes realizadas*

2.- Rasgos relacionados con la formación disciplinaria y para la investigación:

a) Formación y perfil deseable

Dentro de estos rasgos lo primero que destaca es que casi siete de cada 10 académicos cuentan con el grado mínimo aceptable y el 30% cuentan con formación para la investigación.

Tabla 6. *Grado máximo de los académicos*

Grado académico	**%**
Hasta Licenciatura	22.6
Posgrado, hasta Maestría	46.7
Doctorado	25.6
PostDoctorado	4.7
Sin respuesta	0.3
Total	100%

Sin embargo solamente el 51% participan en los programas de estímulos institucionales y únicamente el 22% tiene reconocimiento de perfil deseable PROMEP.

Tabla 7. *Sistemas de estímulos y reconocimiento en que participan los académicos*

	Programa de incentivos	Perfil PROMEP	S N I	Cuerpo académico
SI	51.1	21.9	19.7	29.7
No	48.9	78.1	80.3	70.3
Total	100%	100%	100%	100%

Probablemente los productos de investigación no sean los suficientes para cumplir con las funciones exigidas en el perfil deseable, ya que aunque más del 80% de los académicos indican contar con un área de investigación, solamente 65.4% llevaron a cabo algún proyecto en 2008 (Tabla 8), además, casi la mitad de los académicos encuestados reportan no haber publicado artículos en revistas académicas en los últimos tres años.

Tabla 8. *Actividades de Investigación de los académicos*

	Tiene área de investigación	Realizó actividades de investigación durante 2008
No	13.5	34.6
Si	86.5	65.4
Total	100%	100%

b) Cultura de trabajo colaborativo

Una de las características del perfil deseable del académico actual es que participe en redes de colaboración. A través de su propio ejemplo y su experiencia pueden formar y hacer funcionar eficientemente comunidades de aprendizaje entre sus estudiantes. Con base en los datos podemos apreciar que casi cuatro de cada 10 académicos trabajan de manera individual en sus proyectos. Los que respondieron positivamente a la colaboración con colegas nacionales e internacionales en sus proyectos de investigación, son académicos de Centros Públicos de Investigación y en otros estratos, son aquellos académicos que cuentan con perfil deseable PROMEP, forman parte de un Cuerpo Académico o pertenecen al SNI.

Tabla 9. *Actividades de colaboración de los académicos*

	Trabaja individualmente en proyectos de investigación	Tiene colaboradores en alguno de sus proyectos de investigación	Colabora con colegas de otras instituciones del país	Colabora con colegas internacionales
No	61.2	24.3	47.1	65.0
Si	38.8	75.7	52.9	35.0
Total	100%	100%	100%	100%

c) Formación de valores

Solamente 20% de los académicos encuestados no están de acuerdo en incorporar la discusión de valores y asuntos éticos en sus cursos, de éstos, la

mayor cantidad se encuentran en los Centros Públicos de Investigación; en este estrato cinco de cada 10 académicos discuten sobre valores y, en las Instituciones Particulares lo hacen nueve de cada 10. Otro factor relacionado con la atención de los académicos en la formación de valores en sus estudiantes es la posesión de reconocimientos. Los que tienen perfil PROMEP, forman parte de Cuerpos Académicos y son miembros del SNI, atienden en menor porcentaje la formación de valores. Las mujeres (84%) lo hacen ligeramente en mayor porcentaje que los hombres (76%). Con el siguiente cuadro podemos confirmar que los académicos con mayor inclinación hacia la docencia fomentan en mayor medida la discusión de valores en sus cursos, a diferencia de los que se inclinan más por la investigación.

Tabla 10. *Incorporación de discusión de valores y asuntos éticos en sus cursos/ preferencia académica*

¿Por cuál preferencia académica se inclina principalmente?	Media	N	Desv. Estándar
Principalmente por la docencia	4.26	373	.992
Por ambas, pero me inclino por la docencia	4.30	691	.933
Por ambas, pero me inclino por la investigación	4.04	621	1.074
Principalmente por la investigación	3.89	92	1.231
Total	4.18	1777	1.021

Conclusiones

El modelo curricular por competencias requiere para su funcionamiento eficaz un perfil académico propio del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. El docente en este paradigma cuenta con una formación que le posibilita generar escenarios de descubrimiento para que sus estudiantes construyan el conocimiento y lo apliquen a la solución de problemas. En México, contamos con una planta docente que desarrolla actividades didáctico-curriculares adecuadas al nuevo paradigma, pero muestra limitaciones en el trabajo académico basado en

proyectos y en actividades de aprendizaje por medio de trabajo práctico y de laboratorio. La formación para la investigación se ha logrado apenas en una tercera parte de la planta académica, sin embargo casi la totalidad cuentan con el grado mínimo aceptable. Otra limitante de la planta académica es la poca realización de actividades de investigación y trabajo en redes de colaboración, lo que se refleja en la incapacidad de dirigir y coordinar el aprendizaje a través de comunidades de aprendizaje formadas entre sus estudiantes. Los académicos con el mejor perfil son los que cuentan con reconocimientos como el perfil PROMEP y el SNI, sin embargo, sus intereses académicos se orientan preferentemente hacia la investigación y no a la docencia.

Será necesario generar acciones de fortalecimiento de la planta académica en los puntos señalados como débiles para contar con la motivación y disposición de los docentes, en lugar de su rechazo a la propuesta curricular en ciernes.

Referencias

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España, Universidad de Valencia.

Barr, R. & Tagg, J. (1995). *De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa #24. Disponible en la página web de CIEES. http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie24.pdf

Beneitone, P. y otros (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto-Tuning-América Latina*. Universidad de Deusto.

Blanco, J. (2008). Bolonia: un proyecto de Universidad para Europa. *Diario La voz digital.* 04/12/2008. Consultado en 2009, disponible en: http://www.lavozdigital.es/cadiz/prensa/20081204/opinion/bolonia-proyecto-universidad-para-20081204.html

Camargo, I. & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psicológica, 7(2),* consultado en 2009, disponible en; http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/441/253

Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC Nº 2,* UNESCO. Consultado en 2009, disponible en; http://www.oei.es/docentes/articulos/sentidos_curriculo_docentes_carneiro.pdf

Chehaibar, L. (1984). *Formación de profesores-investigadores universitarios en México.* Dirección General de Intercambio Académico, UNAM, México.

SEP/SES (2008) *Reglas de Operación del PROMEP*. Consultado en 2009 disponible en; http://promep.sep.gob.mx/

Trespalacios, C., Rada, M., Hernández, T. & Landeros, M. (2008). Curriculum y docente: encuentro de significados. *Educación Médica Superior*, *22(2),* consultado en 2009 disponible en, http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_2_08/ems05208.htm

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS MEDIANTE MÉTODOS DIDÁCTICOS

Dolores Gutiérrez Rico
(Universidad Pedagógica de Durango)

La única manera de prepararse para la vida en la sociedad, es participar en ella.
John Dewey

Introducción: un acercamiento a la Reforma Educativa Actual

A partir de la implementación de la Reforma Educativa en Educación Básica, se han dado una serie de cambios que han trascendidos en diferentes campos de acción del docente, por un lado se encuentra el enfrentar cambios de planes y programas, por otro lado implementar nuevas formas de planeación, evaluación, que conlleva a estilos de docencia diferentes, lo que implica utilizar una metodología diferente. Puesto que al estar apostada la reforma en un enfoque basado en el alcance de competencias, obliga al docente a realizar modificaciones a nivel formativo como administrativo.

Todo lo anterior ha desencadenado una serie de cursos de actualización en los docentes, por un lado, conocer el cambio estructural de la Reforma, y por otro, formarse pedagógicamente para hacerle frente a estos cambios; sin embargo ¿qué nos dice esta Reforma?

Es importante mencionar que en el año 2004 la Secretaría de Educación Pública, implementó una renovación curricular y pedagógica en educación básica, iniciando en el nivel de preescolar; dos años después se implementa en Educación Secundaria. Finalmente en el año 2009, inicia esta renovación en educación primaria.

En el caso de educación preescolar los cambios que se dieron a nivel curricular fue la incorporación de campos formativos:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

En el año 2006 la SEP edita el Plan de Estudios para Educación Secundaria a través del cual pone el énfasis en el desarrollo de competencias y en la definición de los aprendizajes esperados, destacando entre sus principales cambios la disminución de número de asignaturas que se cursan por grado.

Para el logro de las competencias y propósitos establecidos en este programa, la SEP (2006), plantea las siguientes orientaciones didácticas, las cuales pueden dar luz sobre las competencias que requiera el docente de este subnivel:

- Incorporar los intereses, las necesidades y conocimientos previos de los alumnos.
- Atender a la diversidad
- Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento
- Diversificar las estrategias didácticas. El trabajo por proyectos
- Optimizar el uso del tiempo y el espacio
- Seleccionar materiales adecuados
- Impulsar la autonomía de los estudiantes
- Evaluación de procesos

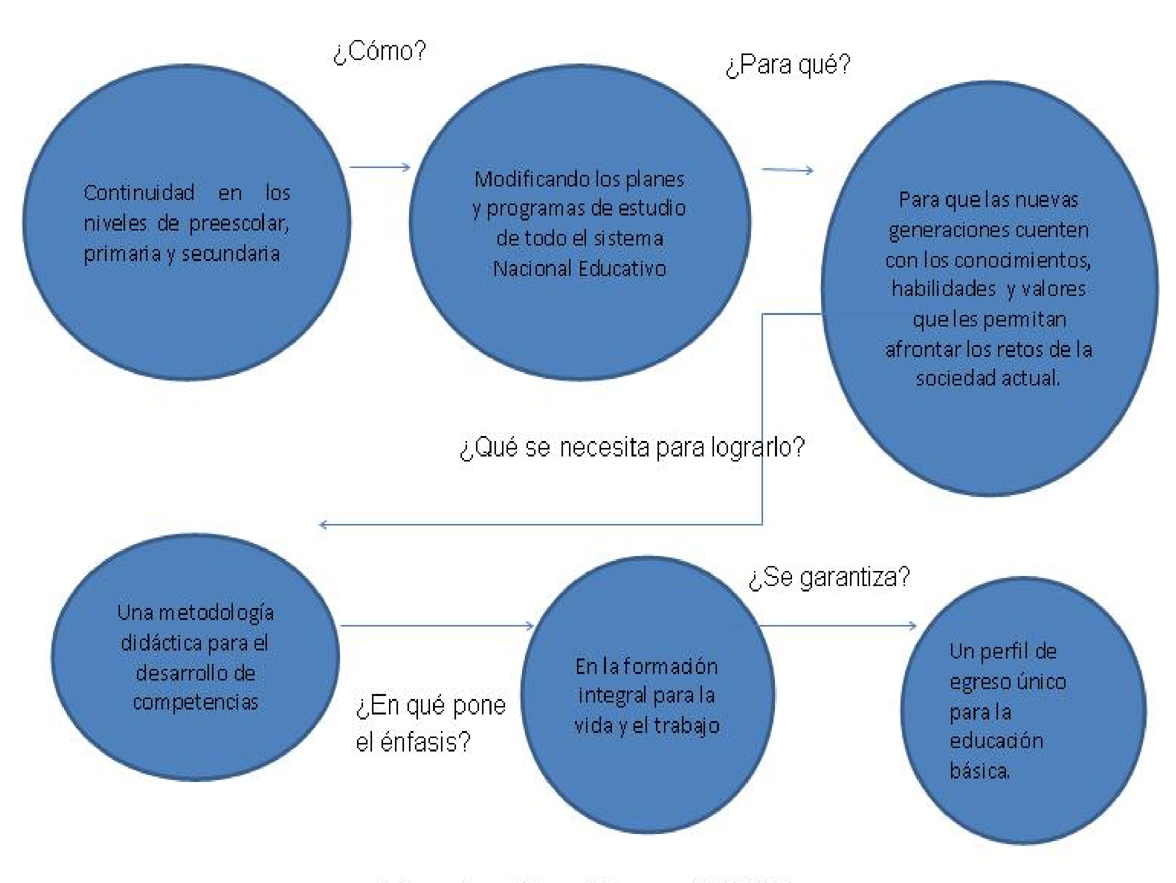
En cuanto a educación primaria en el 2008 se inicia el piloteo del Plan de Estudios 2009 de Educación primaria, el cual fue elaborado tomando como base cuatro insumos (Gutiérrez, 2009):

1. La Reforma en Educación Preescolar

2. La Reforma en Educación Secundaria
3. La Innovación en la Gestión Escolar
4. El Uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación

De acuerdo al análisis de Gutiérrez (2009) se encuentra que en la fase de prueba el documento no presenta de manera explícita un apartado que fundamente las bases pedagógicas de la actuación docente y en contraparte se observan algunos lineamientos particulares pero al interior de cada programa y por consecuencia específicos para cada asignatura. Sin embargo una explicación más amplia no se da a conocer.

En sí la Reforma Educativa pretende:



Fuente: Santillana (2009)

Preguntas orientadoras

Lo anterior permite situar el sentido del presente ensayo, ya que una vez que se exponen los cambios sustanciales que ha sufrido nuestro ámbito educativo, y que se especifica lo que se pretende obtener en el aprendiz, y lo que requiere ofrecer pedagógicamente el docente, vendría a concretar la intención que me lleva a desarrollar estas líneas, y partiría de unas preguntas derivadas del esquema anterior:

¿El profesor está preparado para implementar una metodología didáctica diferente a lo usual, para desarrollar las competencias encomendadas?

¿Estas metodologías realmente desarrollan competencias?

Es a partir de estas reflexiones en forma de cuestionamiento lo que permite iniciar:

Desarrollo

En un primer momento es importante esclarecer el papel del docente ante la Reforma Integral de Educación. Al hablar de un enfoque basado en competencias conlleva un docente competente, esto quiere decir alguien que tenga un manejo de grupo, que sepa orientar su aula hacia un ambiente de aprendizaje, alguien que sea un gestor de conocimiento y recursos, un buen comunicador, un sujeto estratégico y más, sin embargo, son habilidades que se dicen o se escriben sencillo, pero que se dificulta tener. Es entonces cuando el profesor hace un alto en su práctica y reflexiona el sentido que tiene ya su vida como docente respecto a estos cambios; en algunos su percepción y experiencia no fue un cambio tan drástico, ya que su forma de trabajo era dinámica e incitaba al logro de competencias, que en su momento no las definía así:

La verdad cuando se dio la Reforma no me preocupé tanto, ya que mi forma de trabajo era a través de proyectos, puesto que en el programa Escuelas Multinivel de Educación Básica, nos capacitaban para que trabajáramos en

base a métodos de proyectos mediante temas transversales, integrando todas las asignaturas alrededor de ese tema, y la verdad, pues, no es difícil… y eso que estoy en la sierra. Claro que cuando dijeron que planeáramos y evaluáramos en base a competencias, pues ahí si me preocupé, pero un ratito ya que me puse a investigar y seguirme capacitando y pues la verdad todo salió bien. (Prof. Amancio López Macías; Prof. de Educación Primaria, de la comunidad Osos Bravos, en la zona serrana norte de Durango.)

El hablar de formación nos remite a esa búsqueda de conocimientos y habilidades que nos permitan desempeñarnos adecuadamente en nuestro ámbito laboral, desde esta perspectiva García, Rubio y Lillo, (2003) nos refieren que es un proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral. En este sentido la escuela es un lugar de trabajo, y a partir del comentario que realizó el informante, así como los autores anteriores definen lo que es formación, se observa que la actitud es indiscutiblemente un elemento clave para el cambio, ya que las conductas y las creencias que trae consigo el profesor ayuda o bloquea el logro de sus objetivos, o bien la formulación de sus expectativas.

Lo importante en la enseñanza del docente, es entre otras cosas, que el alumno pueda poner en juego diversas capacidades: tiempo para explorar un tema sin restricciones, tiempo para ser sistemático y riguroso, tiempo para que desarrolle su creatividad y tiempo para indagar todo aquello que surja de su interés. Esto, por supuesto requiere de un docente abierto a nuevas situaciones.

También podemos entender el sentido de la formación como lo define Ferry (1997) ya que menciona que cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc.

Es entonces, asumir retos de cambios y emprender un camino de sentido innovador, en donde a través de una formación continua, se pueden desarrollar aquellas líneas de acción que se requieren para vivenciar un cambio. Si lo vemos desde una perspectiva filosófica tendríamos que entender que la paideia refiere a la formación en un sentido griego y derivado de los planteamientos de Platón, trata de un proceso de construcción consciente del ser humano que se realiza de la misma manera en que un alfarero trabaja con la arcilla. La formación es en un sentido actual, el estar en la búsqueda de alternativas que permitan una educación de interés y de significado.

Retomando los planteamientos de Dewey (1902) quien dentro de su planteamiento pedagógico refiere que una educación eficaz requiere que el maestro explote una serie de tendencias e intereses para orientar al niño hacia su culminación en todas las materias, ya sean científicas, históricas o artísticas. “En realidad, los intereses no son sino aptitudes respecto de posibles experiencias; no son logros; su valor reside en la fuerza que proporcionan, no en el logro que representan” *(ibid.).*

Las asignaturas que se derivan de un programa ilustran la experiencia acumulada por la humanidad y hacia esto apunta la experiencia inmadura del niño. Y Dewey concluía con estas palabras: “Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño se libran batalla” (*ibid. pág.* 278).

El profesor cuando se establece en el aula, acuña un sentido creativo y real de lo que se va a aprender, ya que, como se menciona en líneas anteriores, la experiencia en la que vive el niño y la experiencia acumulada por su profesor, orientan una enseñanza con más significado; al darle este sentido a la educación actual nos obliga a formarnos en base a docentes no expertos en la materia, sino expertos en las dinámicas y ambientes que desarrollemos dentro de un salón de

clase; es tener el ingenio de abrirles camino a los estudiantes hacia el encuentro de significados reales en lo que se aprende.

Lo anterior nos lleva a reflexionar que la formación que requiere el docente es constante, reflexiva y sobre su actuar, puesto que a partir de sus experiencias, puede tomar en cuenta aquellas debilidades o fortalezas que pudiese tener y hacer cambios, el innovar dentro de la práctica es un hecho de gran trascendencia pero solo se puede hacer si reflexionamos dentro de nuestra práctica.

Dentro de las reflexiones vertidas en líneas anteriores permite ubicarnos en los albores de la pregunta. **¿Están los profesores preparados para utilizar metodologías didácticas?**, sería importante hacer hincapié en esto, ya que pudiera responderse que sí está preparado, pero el desconocimiento de las mismas no le permite darles un significado real y práctico.

Por ello es importante partir de lo que podemos entender por método didáctico y mencionaríamos lo siguiente:

"Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje. Es la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados" (Fernández, 1990, en Zamora, 2008). A partir del método se construyen las estrategias de enseñanza-aprendizaje a seguir.

S/A (2007) refiere que el método didáctico, se traduce en un procedimiento racional que conduce a la percepción de lo verdadero y lo útil y a la fijación de un determinado contenido de saber. Así pues, es vía ideal para el entender y el retener.

En el caso de Espíndola (2000) atribuye como métodos para fomento de pensamiento crítico, al aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, método de proyectos, etc. Atribuyendo que con la aplicación de los mismos en el estudiante se desarrollan mejores habilidades de pensamiento, además de desarrollar procesos y crear estructuras lógicas de adquisición de conocimientos en el alumno.

Por otro lado Díaz Barriga (2006) las denomina estrategias de enseñanza – aprendizaje las cuales se implican en una perspectiva situada y experiencial, en donde a través de estas estrategias parten del contexto tanto cognitivo como social del alumno.

Podemos ver que es una diversidad de cómo se les concibe, sin embargo desde la perspectiva de quien escribe el presente ensayo, se le considera método didáctico, ya que un método nos permite buscar directrices que faciliten la obtención de un conocimiento, o bien el logro de objetivos trazados, también es importante mencionar que tienen un fundamento teórico. Didáctico por el hecho de que su campo de acción es a nivel práctico, lo que facilita el proceso de enseñanza y por consecuencia se adquiere un aprendizaje accesible y significativo.

La implementación de metodologías didácticas para el desarrollo de competencias, se apuesta en un sentido teórico cognitivo y constructivista; por un lado se desarrollan habilidades cognitivas a través de estrategias, quiero decir, que el estudiante lleva a un proceso cognitivo todo aquello que requiere procesar de la información que recibe, para a su vez convertirla en conocimiento.

Cuando hablamos de cognoscitivismo debemos entender que se refiere a un campo en donde a partir de los procesos mentales como memoria, percepción, lenguaje, etc.; el estudiante lleva a un recorrido cognitivo hasta llegar a la evocación o recuperación de lo que ha procesado, y manifestarlo a través de competencias lingüísticas, de resolución, motrices, entro otras. De acuerdo con Perrenoud (2000), una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones; sin embargo se hace necesario que primero el estudiante signifique su experiencia, elabore y organice lo que cognitivamente está retomando de esa experiencia, para después dar solución pertinente a las situaciones que se le presenten.

Constructivismo, Cognoscitivismo y experiencia situada: elementos base para el desarrollo de competencias

Precisamente es el elemento del constructivismo quien da cimiento a esta idea, ya que se requiere estar en interacción constante con una realidad, vivenciarla y darle un significado, para después, como diría David Ausubel, darle significancia.

El constructivismo se ha considerado como la base de todos los cambios que se han originado a nivel educativo, siendo el enfoque o la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero,1992, en Hernández & Díaz, 1999), pero es importante ubicarlo desde un sentido social, ya que cuando se aplica una metodología basada en la experiencia que presentan los aprendices, atribuimos a una socioconstrucción que implica que el aprendiz tenga una relación con quienes le rodean y median su aprendizaje, aunque el fin último de un determinado aprendizaje sea él mismo, pero no por ello debemos quitar la importancia de la interacción.

Desde una vinculación de la experiencia que se toma de los postulados de Dewey, como el socioconstructivismo tomándolo de una visión vigotskiana, lleva a tener una claridad de la necesidad de puntualizar que el contexto, en este caso, el contexto educativo, toma otra connotación, es decir, la escuela requiere de vivenciar los saberes de los estudiantes mediante el uso metodológico de la búsqueda, exploración e indagación de aquellos saberes que le constituirán habilidades para aplicarlas con un mayor significado a su realidad, esto es cíclico por el hecho de que a partir de la experiencia se vivencian los conocimientos, pero cuando le encuentras un significado, los aplicas con mayor dominio y con respuestas más sabias.

Desde la postura de Vigotsky, aún de que existen diversas interpretaciones, se puede entender el significado que le atribuye al contexto y la experiencia, ya

que la interacción social en la construcción del conocimiento, de la relación subjetiva e intersubjetiva, se atribuye un papel sumamente activo, cognoscente y social al aprendiz, esta doble función de lo intra e interpsicológico fluye dentro del aula en el entorno de un proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro del aula se dan procesos formales y escolares de enseñanza, dentro de un triángulo interactivo, que Coll y Solé (2001) integran como la actividad educativa del profesor, la actividad de aprendizaje del estudiante y el contenido objeto de dicha enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva el estudiante tiene un papel activo, de reflexión y constante interacción, para que a su vez sea generador de conocimiento con un sentido amplio de lo que está aprendiendo, reflexionando que lo que aprendió no fue de forma aislada, sino a través de la mediación de otros.

Esto indica que las sociedades se aseguran de que los jóvenes estén preparados para tomar parte en las destrezas maduras de la cultura. Que puedan absorber lo que un entorno ofrece para luego hacer cambios en él.

El docente toma entonces, un papel importante ya que no es un simple mediador, es un docente reflexivo que adopta un enfoque constructivista en su enseñanza puesto que, además de preocuparse por el contenido académico o por las habilidades básicas que tienen que desarrollar los alumnos, se pregunta así mismo por la manera en que aprenden los estudiantes (Henderson,1992, en Díaz Barriga, 2006).

Al unirse la visión cognitiva y constructivista se requeriría implicar la visión de la experiencia o contextualista, ya que el aprendizaje adopta un sentido multidimensional de apropiación cultural, pues trata de experiencias que involucran el pensamiento, la afectividad y la acción.

Por lo anterior en el siguiente punto me centraré en la importancia de una metodología didáctica basada en la experiencia, contextualidad y significación del estudiante.

Métodos didácticos: de la reflexión a la solución

Sin duda la educación actual se centra en el aprendizaje del estudiante, mediado a partir de la experiencia que su entorno le ofrece, el estudiante requiere encontrar un significado a lo que vive en su cotidianidad, el hablar de desarrollo de competencias involucra un sentido de formación del ciudadano actual, quiero decir, de lo que la sociedad hoy día pretende formar, "un ciudadano competente para la vida", que sepa resolver situaciones de conflicto, que trace líneas de acción ante esas situaciones de conflicto. Por ello el uso de métodos alternativos que permiten desarrollar múltiples habilidades en los estudiantes posibilita un logro en la intención educativa actual.

Es importante hacer mención que todo individuo delinea una trayectoria de vida mediante proyectos, ya sea proyectos de vida, profesionales, de negocios etc; pero siempre está visualizando abrirse caminos, por ello en el contexto escolar el trabajar con una metodología basada en proyectos, involucra que los aprendices realicen una serie de situaciones que partan de su experiencia.

Hablar de métodos de proyectos, es hablar de aprendizajes activos, colaborativos, autogestivos y de intervención. Aquellos como el Aprendizaje Basado en Problemas, Método de proyectos, Métodos de Análisis de Casos, o bien Método de aprendizajes basados en necesidades comunitarias, Proyecto inteligencia y tantos más, posibilitan una enseñanza llena de significados, en donde el profesor es un guía o facilitador que orienta el aprendizaje, pero que es en sí el estudiante quien desarrolla una acción pedagógica, quien desarrolla pensamientos complejos, y quien se hace hábil para descubrir, representar, interiorizar e intervenir.

Los proyectos se sitúan en hechos reales unidos claro está al currículo, ya que los contenidos que conforman dicho currículo, surgen de la cultura, de las necesidades sociales y sobre todo, de lo que se pretende que aprenda el estudiante. Al estar en estrecha conexión, el docente percibe que tiene en sus

manos herramientas que facilitan su enseñanza y que por consecuencia crean ambientes de aprendizaje agradables.

Los proyectos que se enunciaron en párrafos anteriores están ubicados dentro de una concepción deweniana (situada en la experiencia y en un aprendizaje propositivo) y en una visión socioconstructivista. Aunque cabe mencionar que alguno de los proyectos como el Aprendizaje Basado en Problemas o bien el Método de Análisis de caso partieron de otro interés, fue iniciado el primero de ellos en la Universidad de Mc Master en Canadá, como una necesidad de que los estudiantes pudieran entender de manera reflexiva las situaciones problemáticas de su entorno para poder dar una solución. Ahora con el enfoque constructivista toma como intención el que los estudiantes interactúen y trabajen de manera colaborativa; partiendo de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución sea el centro de interés de la experiencia. Los estudiantes, refiere Casas (2010) llevan consigo la responsabilidad de formar sus propias necesidades de aprendizajes para poder iniciar una búsqueda de información, recolección de datos y posibles soluciones, que sin duda lo llevarán a plantearse nuevos problemas.

Por otro lado el Método de análisis de Caso, es una metodología que no es tan reciente, ya que el caso se empieza a utilizar en Harvard, en la carrera de Derecho, hacia 1914. Esta metodología pretende que los estudiantes den una solución a una historia concreta, real, que sea defendible y que les permita mediante la discusión llegar a líneas de acción.

En sí, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.

Desarrollan competencias reflexivas, de solución de problemas, de gestión de líneas de intervención, pero sobre todo de argumentación y defensa de ideologías y propuestas.

Estas competencias se logran porque el uso de análisis de caso está indicado especialmente para diagnosticar y decidir en el terreno de problemas

donde las relaciones humanas juegan un papel importante. El Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Monterrey, menciona la idea de que se puede:

- Analizar un problema
- Determinar un método de análisis
- Adquirir agilidad en determinar alternativas o cursos de acción
- Tomar decisiones

A partir de esto se desarrolla de igual forma un sentido moral, ético, y de compromiso social.

Otro de los métodos didácticos es el aprendizaje basado en necesidades comunitarias, que a decir verdad, era desconocido en mi persona, pero que al adentrarme a él, me pareció un método excelente que posibilita que los estudiantes tomen conciencia de una sociedad, y de lo que pueden hacer por ella a través de la mejora. Esto me lleva a enlazarlo a una de las metodologías de investigación que el docente está empleando con mayor insistencia, ya sea por situaciones de interés y establecer mejora, o bien por obtener un grado, en sí, no importa cuál es la intención, lo que interesa es que me refiero a la investigación acción, en donde el investigador realiza una reflexión sobre lo que está pasando, por qué está pasando, cuál es su origen, para posteriormente establecer una intervención mediante un plan de acción.

Este método, aprendizaje basado en necesidades, lleva consigo una intención similar a la investigación acción, además que se sitúa en hechos reales y experienciales por los estudiantes.

De acuerdo a Buchanan, Baldwin y Rudisill (2005, en Díaz Barriga, 2006; p. 15) se define como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio y organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad.

Este tipo de métodos permite que los estudiantes realicen un análisis de las principales situaciones problemáticas que vive un entorno, ya sea la escuela, la colonia, un pueblo, en sí, una comunidad. Para que luego ellos aprendan a

resolver problemas, manejar situaciones de conflicto, para que en un momento dado manejen estratégicamente, en torno a las necesidades específicas de un contexto particular.

Jacoby (1996, p. 112) define los programas de aprendizaje en el servicio como programas basados en los principios de la educación experiencial que tratan de atender las necesidades humanas y de la comunidad mediante oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basado en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad.

El verdadero sentido del aprendizaje en el servicio, y la distinción con otras formas de aprendizaje, experiencial y situado, es el anhelo por servir a una comunidad y desarrollar en los estudiantes competencias de resolución, diagnóstico, gestión y ejecución. En sí que se conviertan en sujetos que son capaces de construir y generar ideas alternativas.

Se pudiera decir que son muchos los métodos didácticos que fluyen en el entorno educativo, sin embargo son pocos los docentes que saben de ellos, o bien que deseen aplicarlos. Sin embargo es básico ver las benevolencias que tienen cada uno de ellos, ya que son diversas las competencias que se desarrollan al hacer uso de métodos que permitan actuar cognitivamente y socialmente al estudiante.

Por ello es necesario hacer mención las competencias que de acuerdo a Perrenoud, (2000b, p. 4) al aplicar estos métodos se pueden desarrollar:

- Competencias para la definición y afrontamiento de problemas “verdaderos”
- Competencias para la cooperación y el trabajo en red
- Competencias para la comunicación escrita
- Competencias para la autoevaluación

De igual forma es importante hacer mención que a su vez, estas competencias permiten desarrollar más habilidades, como:

- Desarrollar transferencias y movilizaciones cognitivas
- Generar nuevos conocimientos

- Identificar situaciones de aprendizaje
- Negociar compromisos
- Gestionar información mediante el uso de internet, o elaborando algunas técnicas para recolectar información
- Desarrollar habilidad para comunicar saberes
- Desarrollar la tolerancia y respeto de ideas mediante el trabajo en equipo
- Elaborar protocolos, proyectos, informes, entrevistas
- Identificar sus propias fortalezas y debilidades
- Hacer uso de internet y todo lo que se desprende de él, como el hacer búsqueda mediante ligas, o bien establecer redes con sus propios compañeros.
- Evidenciar resultados mediante videos, escritos, carteles, bocetos etc. (Elaboración propia)

A manera de colofón

Durante el desarrollo del presente escrito se han vertido ideas y reflexiones tanto de autores, como propias; esto ha permitido contribuir un poco a las nuevas necesidades que han aparecido a partir de la Reforma Educativa en Educación Básica; considero que el docente es parte sustantiva en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Su papel no queda fuera, por lo contrario, continúa siendo un mediador o en algunos momentos un facilitador del conocimiento. El hacer uso de estos métodos de los cuales hemos disertado, y siendo honesto en que debe continuar con su formación, permite visualizar un éxito en la educación.

Los estudiantes de cualquier nivel, y sus profesores desarrollaran las competencias enunciadas en párrafos anteriores, solo falta darle mayor énfasis a sus expectativas, y sentirse motivados en el cambio.

Sin hacer uso de palabras rebuscadas puedo afirmar: “Un educador estratégico, e innovador, es garantía para formar estudiantes hábiles en cualquier campo del conocimiento.”

Referencias

Buchanan, A. M., Groccia, C. & Rudisill, M.E. (2005). *Creación y administración de los Puentes Global de Aprendizaje para el Medio Ambiente.* Universidad de Auburn. En Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* México, D.F: McGraw Hill.

Casas, J. (2010). *Aprendizaje basado en problemas*. En http://www.uag.mx/63/a27-02.htm Consultado el 20 de julio de 2010.

Coll, C. & Solé, I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula.* En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II.* Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza, cap. 14, pp. 357.

Dewey, J. (1902*). "The child and the curriculum".* En *Middle works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 2, págs. 271-291.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* México, D.F: McGraw Hill.

Espíndola, J. L. (2000) *Reingeniería educativa*. México, D. F: PAX.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.

Gutiérrez, D. (2009). *Las competencias docentes ante los retos actuales de la educación en México*. Durango: SEP.

Henderson, J. (1992) *Reflective Teaching: Becoming an Inquiring Educator.* Nueva York: Mac Millan. En Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* México, D.F: Mc Graw Hill.

Hernández Rojas, G. & Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje signficativo.* México, D. F: Mc Graw Hill.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education.* San Francisco, California: Jossey-Bass.

Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile), 14*, 311-321.

Perrenoud, Ph. (2000b) *Construyendo competencias.* Brasil; Nueva Escuela.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios para Educación Secundaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2004): *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Secundaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria. Fase de prueba.* México: Autor.

S/A (2007) *Métodos didácticos.* En http://metodologiade-s/ laeducfisi.nireblog.com/post/2007/06/09/metodos-didacticos Consultado el 22 de julio de 2010.

Santillana. (2009). abc de la Reforma Integral en Educación Básica: Nivel primaria. En http://www.santillana.com.mx/rieb/pdf/rieb/rieb_2009.pdf. Consultado el 10 de agosto 2010.

Zamora, E. (2008). *Métodos y técnicas didácticas para la educación en los sistemas abiertos*. En http://portal.educar.org/edgar-zamora-carrillo/modelos-educativos-metodos-y-tecnicas-didacticas-para-la-educacion-en-los-sist. Consultado el 19 de julio de 2010.

LA REFLEXIÓN: UN CAMINO HACIA LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS ACADÉMICOS DE LA ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

Mirella Campos Reyes
(Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, Estado de México)

Introducción

En los últimos diez años, en el campo de la educación se pueden encontrar diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en esta concepción se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la intención de que permita realizar mejores procesos de formación académica. El tema en la actualidad forma parte, de los temas educativos actuales, sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se deben quedar en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, para ello es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales. Es notable la ausencia de claridad del concepto, hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha transitado del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en los sujetos, como capacidad para resolver algún problema. En otros casos, la ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procederes teóricos y prácticos.

Los planteamientos anteriores son la base desde los cuales la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, construirá los escenarios deseables en el ámbito

del desarrollo de competencias profesionales en los académicos de la institución, planteando para ello los siguientes objetivos:

- Identificar las competencias profesionales que caracterizan las prácticas de enseñanza que desarrollan los formadores de docentes de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.
- Analizar si la reflexión es una competencia que permite consolidar las competencias profesionales y mejorar el desempeño profesional.

Ante estos escenarios; se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las competencias profesionales que caracterizan a las prácticas de enseñanza que desarrollan los formadores de docentes de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl? ¿Es la reflexión una competencia que permita consolidar las competencias profesionales y mejorar el desempeño profesional?

Con los elementos descritos, la reflexión sobre la práctica se retomará, e implicará un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que en ella participan, analizándolas, pero sin perder la noción en su totalidad. Ello permitirá reconocer contradicciones, equivocaciones, aciertos; la reflexión conduce a la confrontación de ideas, las convicciones propias y con los de otros; un docente que reflexiona no puede mantenerse al margen de ideas conceptos y experiencia de otros; con ello se resignificará la práctica docente construyendo así nuevos conocimientos o diferentes formas de desarrollar la práctica de enseñanza.

Referentes teóricos

Se habla indistintamente de práctica educativa, práctica docente, o práctica de enseñanza, existiendo límites conceptuales que tienen que ver más con la especificidad de la acción. Así la práctica educativa, es entendida como aquellas formas de comportamiento con las que la educación puede realizarse "concretamente", el conjunto de la acción para la ayuda de la enculturación (Fullan, 1993). En una connotación más amplia se entiende como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las

percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro (Puiggros, 1995).

La práctica docente, se conforma por un sistema complejo de acciones, que se manifiestan en el ejercicio de la profesión específicamente en el contexto escolar, cabe mencionar que la práctica docente, es el proceso mediante el cual el docente se constituye y se recrea cotidianamente a través de la aplicación de nuevas estrategias, técnicas, y/o métodos en su quehacer áulico, generalmente se afirma que la práctica del maestro se refuerza a través de su experiencia, sin embargo, cuando el docente se estanca en acciones repetitivas y mecánicas, no se detiene a reflexionar sobre su hacer. Es un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares; de esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir, son el producto de la formación personal y de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar, como los sujetos modifican. Es trascendente acotar que esta actividad está dirigida por fines conscientes, es una actividad intencional y no actos inconscientes o instintivos, manifestándose así en comportamientos observables.

La práctica de enseñanza es referida como ese ámbito didáctico que el docente desarrolla; el proceso de intervención pedagógica, lo que sucede en las aulas, y esto no se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados, obviamente conlleva un modelo de percepción de la realidad del aula (Zabala, 2002); es decir la práctica que el docente realiza está permeada por supuestos, creencias, posturas personales; producto de su trayectoria de formación y aunado a procesos personales, dan concreción a la práctica que realiza, por ende tiene una concepción de su hacer cotidiano que implican acciones que se desarrollan, a medida que el docente va construyendo una interpretación de su práctica, va

permitiendo que su hacer se modifique, cambie o se innove, construyéndose en procesos más complejos; los procesos que cotidianamente se realizan, implican una visión diferente de su hacer; la construcción de un significado distinto de su práctica implica una ruptura epistemológica, que se produce por medio de *procesos reflexivos* acumulados y progresivos, un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencian un nuevo significado acerca de su hacer educativo (Sañudo, 2006).

A medida que se avanza en la *reflexión de la práctica* se torna en un proceso más complejo, del que no es posible retroceder a desarrollar prácticas anteriores. ¿Qué le da significado a la práctica que se realiza? ¿la teoría? ¿la práctica misma? La teoría es la manifestación conceptual de la práctica, y ésta es la consecuencia empírica de aquella; ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su hacer educativo, el saber (consciente) hacer (reflexivo); de ambas, el sujeto le da significado a lo que realiza en el desarrollo de su práctica.

El significado no implica la teoría, sino sus creencias saberes o supuestos; *el sujeto siempre hará lo que conoce,* en este sentido es solo el sujeto quien determina, cambiar, innovar o transformar su práctica, pero ¿hacia dónde hacerlo? ¿cómo hacerlo? Por otro lado, no es posible dejar de lado el contexto en que está inmerso, su quehacer está permeado por la práctica educativa o docente y por ende influenciada por un contexto histórico-social.

A partir de lo anterior, es viable plantear que el desarrollo de *las prácticas,* (articuladas en una red conceptual; cada una de ellas y sus respectivas acciones se vinculan como un sistema en un espacio educativo, aunque se definan en distinta forma, es viable entender y explicar por separado pero a la vez comprender la articulación entre ellas), se modifican a través de la relación entre la teoría y la práctica, cada una modifica y revisa continuamente a la otra (Sañudo, 2006). Retomando los elementos planteados inicialmente, la *práctica de enseñanza* entendida como una actividad intencionada, consciente, y que a la vez propicia la (trans) formación de los sujetos.

Tocante al concepto de *competencia* representa una capacidad para movilizar recursos cognitivos y hacer frente a determinado tipo de situaciones, remitiéndonos a Perrenoud (1999), el autor describe diez grupos de competencias nuevas ligadas a las transformaciones del oficio del enseñante: *Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, gestionar la propia formación continua.* Es aquí donde se concatenan ambos conceptos; así, la práctica es entendida como un constructo teórico, una serie de *acciones reflexivas* articuladas e intencionalmente formativas; es entonces el ***pensamiento reflexivo,*** el elemento que permitirá cambiar, innovar, la práctica que se desarrolla.

La acción educativa se construye e interpreta a partir de la *reflexión* de la experiencia del sujeto e inherentemente a ello la intención se reviste de saber y sentido; el *pensamiento reflexivo* como la forma más fructífera para resignificar la práctica, favorece la indagación de la acción porque lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1998).

El proceso de reflexión implica diferentes niveles, cada uno de ellos con especificidades propias (Gimeno, 1998).

Un primer nivel implica la inmediatez y se origina en la experiencia. Se inicia el *proceso de reflexión*, existe una “separación” entre la práctica que el sujeto desarrolla con las creencias o supuestos que posee; el distanciamiento con creencias cotidianas es innegable en virtud de la confrontación con la teoría (situación aún “incipiente”), se inicia un proceso de transformación. Las creencias se basan en el *conocimiento personal* que se tiene de la práctica que el sujeto desarrolla en el ámbito educativo. Un segundo nivel es un proceso más complejo entre la acción y el conocimiento científico, la teoría se incorpora a la acción,

progresivamente la realidad se va ligando a las acciones; es el resultado de cómo las significamos, el *proceso de reflexión,* es permanente. El pensamiento y la realidad quedan constantemente abiertos gracias a la acción de uno sobre el otro: un pensamiento genera un cambio y crea realidades (Gimeno, 1998) por lo que se crea un proceso en espiral constante. En un tercer nivel; *la reflexión* recrea al objeto, la teoría juega un papel fundamental, ya que ésta modifica constantemente la práctica y la teoría da cuenta de los efectos que se producen en la realidad. Aquí, la práctica se entiende como un sistema más complejo; en este proceso se pretende que el educador *transforme e innove* su práctica, *comprenda* sus acciones y *entienda* como le *da sentido* a su hacer en un *contexto social compartido.*



En este sentido la transformación de la práctica cotidiana, se puede definir como el cambio a una práctica más compleja y reflexiva, lo que conlleva a un cambio estructural, esto aunado a un cambio en el contexto, implicará hablar de las condiciones necesarias para verdaderas transformaciones.

La reflexión, se torna entonces en una competencia consciente y volitiva, el educador aprende a transformar su práctica y los procesos que la implican, comprende, explica, justifica, se apropia, construye o produce; su pensamiento se torna más complejo. El pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona, está en contra del aislamiento de los objetos de conocimiento, considerando el contexto en el que están inmersos, y de ser posible en la globalidad a la que pertenecen; se requiere entonces de una reorganización; de cualidades diferentes; no se trata de aprender más, sino de *pensar de otra manera* (García, 1994).

Referentes metodológicos

El proceso metodológico es de carácter cualitativo, pretende indagar sobre la identificación, descripción y análisis de las competencias profesionales y como la

reflexión resignifica las prácticas de enseñanza de los académicos de la escuela normal. El proceso se inicia con registros de observación sobre la práctica que el docente desarrolla en el aula, lo que permite tener acceso directo al contexto en el que se desarrolla, se estudió a las personas desde una perspectiva holística, los sujetos de investigación no son reducidos a variables sino considerados como un todo. En este sentido Miles y Huberman (1994) consideran que la investigación se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Para alcanzar una visión holística del contexto y objeto de estudio, se capturan los datos sobre la percepción de los actores, desde adentro del campo, en contacto directo con ellos, por lo que estar inmersa en el contexto real, permitió conocer cercanamente las actividades de los docentes, explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden actúan y manejan situaciones cotidianas. Se consideraron también entrevistas a fin de conocer los puntos de vista de los docentes; todo ello permitió tener una visión colectiva sobre el tema investigado.

Las categorías de investigación son:

- La práctica de enseñanza.
- Las competencias profesionales. *(La reflexión).*

Trabajo de Campo

Técnicas de recolección de información

Registros de observación

La permanencia en las aulas permitió identificar las características de la práctica de enseñanza de los docentes, así como las competencias profesionales que desarrollan; en un primer momento se hacen los registros "textuales", describen la realidad que se observa; en un segundo momento se hace un registro ampliado considerando las categorías de análisis; lo que conlleva a la interpretación, análisis y reflexión de los hechos *(Anexo 1).*

Se hace el registro de una sesión de clases, posteriormente docente y docentes en formación analizan y discuten, sobre el contenido *(indicadores de observación para las jornadas de práctica)* y lo que las alumnas (se manejan como sinónimos docente en formación y alumna) debían integrar a sus guías de observación y entrevista, dependiendo de las características de la escuela, del aula, de los niños. Cierra el docente la sesión de trabajo entregando material escrito sobre la construcción de indicadores.

En entrevista con el docente aporta lo siguiente:

- "Es un grupo *difícil*, pero lo importante es considerar sus intereses y necesidades".
- "Es importante saber como apoyarles para que por ellas mismas vean sus avances en relación al conocimiento de los niños".
- "Además, sus exigencias aparentemente, lo son pero me permite investigar, para tratar de cubrir sus expectativas".

En otra observación, con un grupo diferente, se observa la práctica de enseñanza del docente *(Anexo 2).*

En la siguiente sesión de clase y en entrevista con las alumnas, el tema abordado en clase fue diferente.

Al término de la sesión, el docente sale, en la entrevista realizada comenta:

- "Es un grupo al que no le importa nada, son apáticas, no cumplen con sus trabajos".
- "Mis actividades no resultan porque las chicas no ponen interés".
- "Además, nadie me ayuda, es la primera vez que doy esta asignatura; con el profesor del otro grupo, no he podido hablar, nunca tenemos tiempo".

Análisis y discusión

La experiencia de ambos docentes en el aula es importante, porque proporciona información sobre las competencias que como profesional desempeña; denota indicadores de la práctica de enseñanza, si es adecuada o no; o bien sobre

cuestiones tales como el manejo de situaciones en el aula o estrategias de enseñanza y/o aprendizaje; proporciona también información sobre la forma en que los docentes reflexionan sobre sus experiencias en el aula y como responden ante ellas.

En el primer caso, el docente presenta una situación de análisis; ante las inquietudes de las alumnas él va conduciendo el interés hacia el propósito que tenía planteado y va asumiendo de manera responsable lo que iba sucediendo.



En el segundo caso, se optó por culpar a los demás, implícitamente responsabiliza a las alumnas "son malas" y explícitamente a sus colegas.

Es viable identificar las competencias que como profesionales asumen, en la observación 1; se identifica: (Perrenoud, 1999).

- *La organización y animación de situaciones de aprendizaje;*
- *La gestión en la progresión de los aprendizajes;*
- *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo;*
- *El trabajo en equipo.*

En el planteamiento 2, no se observan competencias profesionales.

Cualquiera que haya entrado en el aula en calidad de docente, ha tenido fallas y cometido errores, periódicamente, ha hecho juicios pedagógicos cuestionables, y participado en prácticas de enseñanza inadecuadas o ineficaces. La diferencia entre unos y otros tiene mucho que ver cómo los docentes abordan las situaciones, *cómo reflexionan sobre ello* (Brubacher, 2005). *Cómo se permiten identificar problemas, cómo abordarlos para plantear alternativas de solución.*

El objetivo central es documentar los procesos que ocurren en el aula; conocerla, analizarla y comprenderla, para posteriormente cambiar, innovar o transformarla.

La práctica puede ser mejorada mediante el estudio sistemático y la reflexión (Lawn, 1997). Los docentes son los responsables de los haceres del aula, son ellos los participantes activos y, desde el conocimiento de su hacer

docente, avanza hacia formas más sistemáticas de conocer, comprender, analizar y reflexionar, para después hacer posibles las transformaciones necesarias para cambiar, innovar o transformar su práctica. Las aulas son los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría.

Entrevistas

El instrumento tiene como propósito que los diferentes actores involucrados en este proyecto, expresen en forma abierta sus inquietudes, reflexiones y opiniones acerca de las prácticas de enseñanza y las competencias profesionales que desarrollan los académicos de la institución; por lo que son entrevistas semiestructuradas, orientadas por un guión de preguntas sustentadas en las categorías de investigación.

Los planteamientos fueron los siguientes:

- Como académico de una institución de educación superior. ¿Cuáles son las competencias profesionales que desarrolla al interior del aula?
- ¿Es la reflexión, una competencia que desarrolla al interior del aula?
- La reflexión como una competencia profesional le ha permitido; cambiar, innovar, o bien transformar la práctica que realiza? Describa brevemente.
- ¿Cuál es la concepción que tiene sobre la práctica de enseñanza que desarrolla al interior del aula?

En el conocimiento, cambio, innovación y/o transformación de la práctica de enseñanza se identifican tres tareas complementarias entre sí, apoyadas por la construcción teórica: la obtención de la información (registro simple), el análisis y reflexión, éstas se avanzan, haciéndose procesos cada vez más complejos.

Se hace a la vez en forma transversal a las categorías descritas anteriormente una triangulación de la información (Rodríguez, 1999). Los tres ángulos de la triangulación están formados por los siguientes actores y acciones. Primer ángulo: las observaciones realizadas al interior de las aulas; segundo ángulo: las entrevistas realizadas a docentes; tercer ángulo: los argumentos

teóricos que fundamentan la investigación. La triangulación positiva se presenta cuando los tres ángulos presentan información que coincide y se confirma, en la presente investigación, la información expresada en los tres ángulos coincide, por lo que se considera que el tipo de triangulación es positiva.

Muestra

Se consideró una muestra significativa, tres docentes de cada grado, de 1º a 6º. Dos docentes de 7º y 8º semestres.

Conclusiones

A partir de indagar sobre la reflexión, como una competencia que permita a los docentes, cambiar, innovar o bien transformar la práctica de enseñanza, se presentan los siguientes hallazgos.

La práctica de enseñanza que los docentes desarrollan está permeada por concepciones, creencias supuestos que los docentes poseen; estas van desde concebirla como una *transmisión de conocimientos*, *un proceso de mediación*, o bien una *construcción de conocimientos*; tornándola como única y diversa; en ningún caso se concebirían unificadas pese a que el plan y programas de estudio que se desarrollan es uno; los significados que se otorgan son diferentes, y se reflejan en acciones o producciones propias.

El análisis de la práctica de enseñanza ha permitido que se identifiquen áreas de oportunidad, en relación a los procesos de actualización; ello ha permitido revisar diversos textos, posturas teóricas, perspectivas metodológicas. En ese sentido los diversos productos que de ello se han derivado, han sido parciales, pero finalmente se han obtenido productos en términos de *aplicar lo aprendido*.

Las competencias que se han identificado en los docentes de la institución, son diversas, y se derivan de la práctica que han desarrollado a lo largo de su

desempeño profesional; pero la competencia central (motivo del presente trabajo), ***la reflexión, como un camino hacia la resignificación de las prácticas profesionales,*** aún se encuentra en un primer nivel, como se analiza en el documento mismo.

En la medida en que los docentes conocen y hacen significativa su práctica, la observan, analizan y reflexionan, en ese sentido van cambiando, innovando o bien transformando la misma.

El reto que se plantea; es dar continuidad al proceso iniciado, en la intención de que los docentes, recuperen la sistematización de la práctica de enseñanza que desarrollan, significándola y valorando la pertinencia de los cambios, la mejora, la innovación o bien la transformación de la misma, desarrollando el pensamiento reflexivo que permita tener claridad acerca de lo que se hacemos, de las razones que tenemos para hacerlo y de lo que se produce con ello.

Anexo 1

Registro de observación (1)

Fecha: noviembre de 2009 hora: 9:00 – 11:30 hrs.

Lugar: salón de clases

Observador: Mirella Campos Reyes.

A: alumna **D**: docente

NOTAS DE CAMPO	REGISTROS AMPLIADOS
El docente entra al salón de clases; observa a las alumnas y comenta: **D: "**Recuerden que vamos a trabajar; la intención es recuperar elementos para sus guías de observación y entrevista, de ahí vamos a sacar nuestros indicadores".	Marca intención.

A: Sería mejor entre binas. "El docente se encuentra en una esquina del salón, callado y las observa"	Organización por binas.
A: "¿Cuándo se llega a un maltrato físico?" **D:**"…El físico es una negligencia intencional; puede ser físico o de abandono…"	Cuestiona: pregunta – respuesta Alumna contesta Cuestiona: pregunta – respuesta Alumna contesta
D: Observa y está atento; interviene: "recuerden que estamos tratando a niños y es necesario retomar en que contexto se encuentran, quién o quiénes son su familia, en dónde viven…" **A:** ¿En el caso de maltrato físico que hacemos? **D:** "¿Cuáles son sus experiencias en el preescolar?" **A:** "…En el Jardín de niños hay un niño que presenta maltrato; la educadora desde el primer día dijo que *había algo turbio y sospechoso con él*; existe inseguridad en el niño, no se comunica…" **D:** "¿Cómo lo podemos resolver?"	Cuestiona: pregunta – respuesta Alumna contesta Ejemplo de prácticas Docente cuestiona.
D: "¿Y por el niño que podemos hacer?"	Docente cuestiona; *intenta* que las alumnas reflexionen.
D. "Aquí vemos la relación con niños en situaciones de riesgo; le puedes dar mecanismos; que en el preescolar se sienta querido y valorado y no evidenciarlo; trabajar la violencia, por que es importante el diálogo en el niño. Como educadoras no podemos cambiarle la vida a los niños, ni a los padres, que esas 4 horas en el Jardín de Niños sea benéfico para él". "Es necesario contextualizar cada uno de los casos; conocer la comunidad en la que vive, la situación familiar, entre otros indicadores que dan cuenta del caso específico". Cada situación, cada caso es único, cada niño es diferente y la atención lo es también". Como trabajo extra quedará identificar cuales son esos otros indicadores que sea necesario considerar para atender a un niño en situación de riesgo; primero analizaremos situaciones similares en pequeños grupos, y posteriormente en forma individual adecuándolo a su grupo en el jardín de niños.	Docente argumenta.

Anexo 2

Registro de observación (2).

Fecha. Enero de 2010 hora: 11:00 – 12:40

Fecha. Enero de 2010 hora: 11:00 – 12:40

Lugar: salón de clases

Observador: Mirella Campos Reyes.

NOTAS DE CAMPO	REGISTROS AMPLIADOS
La docente organiza al grupo por binas. Da indicaciones sobre el trabajo a realizar.	No se marca propósito No se marca tema
D. "Recuerden que el trabajo apunta a que obtengan información de los niños, como los niños construyen".	
El docente charla con cada grupo de trabajo por minutos.	No se concreta actividad.
D. Compartan lo que se analiza con la compañera.	
As. Participan con diferentes ideas.	
D. Ahora pasamos a la siguiente actividad.	Respuesta vaga.
pp. *x* del programa.	
As. Ya la hicimos.	
D. Contesten y anoten la conclusión de las preguntas que ya habían contestado.	Alumnas distraídas o realizando otras actividades.
As. ¿Conclusión de la conclusión?	
Docente pasa a sus lugares, coloca un sello en los cuadernos.	
As. Ya terminamos.	
D. Ahora ubíquenlo en el PEP y relacionen con las competencias.	Alumnas "nobles", salen del salón de clases.
A1. Estamos repitiendo las actividades, mejor hay que revisar la lectura.	
A2. Ya me aburrí no estoy haciendo nada.	
A3. Son 12:18, qué haremos de aquí a las 12:40.	
D. Nos da tiempo de hacer una actividad fuera del aula, salir a la biblioteca y buscar en documentos recepcionales, ¿Cómo las alumnas abordan conocimiento del medio?	Explicación confusa.
Las alumnas salen a la biblioteca, realizan tarea señalada, regresan al aula.	
D. Explica la "tarea".	
Se adelanta la fecha de la entrega del proyecto.	
As. No entendemos nada.	
Las alumnas salen del aula.	

Referencias

Alvarez, Manilla de la Peña. (2006). Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje: su impacto en la formación de competencias profesionales. (Antología, Normal No. 3 de Nezahualcóyotl), Neza, Méx.

Carr, W. & Stephen, K. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.

Drucker, P. (1997). *La Administración. La organización basada en la información. La Economía, La sociedad.* Colombia: Ed. Norma.

Fernández, A. G. (2008). *Antología del curso: Planeación y Evaluación por competencias,* ANUIES.

Gutiérrez, O. (2003). *El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. México: SEP.

Karabel, J. & Halsey A. (1976). *La Investigación Educativa: Una Revisión e Interpretación.* Nueva York: Oxford University Press.

OCDE. (1997). *La definición y selección de competencias clave*, resumen ejecutivo. Autor.

Perales, R. (2006*). La significación de la práctica educativa*, México: ED. Paidós

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Ed. Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.

Rodríguez, H. (2004). *Epistemología y Calidad Educativa,* México: Ed. Triada.

Schon, D. (1998). *La estructura de la reflexión desde la acción, en el profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Temas de Educación, Paidós.

SEP. (1999). Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar. México: Autor.

SEP (1999). Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México: Autor.

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Como enseñar*. España: Ed. Grao.

EL TRABAJO DOCENTE CON EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Teresita de J. Cárdenas Aguilar
(Centro de Recursos para la Integración Educativa Silvestre Revueltas
Secretaría de Educación del Estado de Durango)



¿Cabezas llenas o bien hechas?
(Perrenoud, 2008)

En las últimas décadas el enfoque basado en competencias ha invadido el ámbito educativo con propuestas de trabajo que no resulta sencillo comprender y utilizar en el aula; de manera que directivos, asesores técnicos, docentes, alumnos y aún los padres de familia se muestran desconcertados para afrontar los cambios que implica este enfoque; sus conceptos, sus metodologías, formas de evaluar, habilidades, actitudes y conductas tendrán que cambiar para adaptarse a los planteamientos de un mundo globalizado que se propone unificar los aprendizajes de cada nivel educativo.

Este documento pretende contribuir al trabajo con el enfoque por competencias en el ámbito educativo, por ello se construyó a partir de una serie de propuestas de diversos autores que analizan el concepto y presentan estrategias claras y sencillas que coadyuvan a su aplicación en el aula de cualquier nivel educativo; se estructuraron diversos apartados:

1. Definición de competencias.
2. Origen del enfoque basado en competencias.
3. El enfoque basado en competencias y el trabajo en el aula: planeación, metodologías y evaluación.

Definición de competencias

El trabajo con el término competencias en el ámbito educativo ha provocado una revuelta importante en la educación mundial y por consecuencia en México, de manera que su inserción en el trabajo en las aulas ha provocado confusión e incertidumbre pues como afirma Díaz Barriga (2004) su perspectiva híbrida "da para todo" y agrega que el concepto de competencia implica:

- El aprendizaje de conocimientos significativos y con sentido.
- Al aprendizaje de conocimientos y de habilidades, agregar el desarrollo de habilidades para resolver problemas en situaciones inéditas.
- El desarrollo de habilidades para la vida.
- Contar con evidencias de cada uno de cada uno de los contenidos del plan de estudios.
- La formación de conceptos, de lo contrario no hay competencia.
- Un proceso de desarrollo, nunca un logro final.

Por lo tanto surge la pregunta: ¿qué son las competencias? No es sencillo establecer una definición única, sin embargo es posible iniciar con su significado etimológico, de manera que como manifiesta Frade, el término surge del latín "*competere"*, que quiere decir "pertenecer, incumbir, hacerse responsable de algo; lo que a cada uno le compete, significa que cada uno se hace responsable de algo, que está dentro del ámbito de su jurisdicción" (Frade, 2009. p. 73).

El uso de este término hace necesario que se retomen varios ámbitos, diversos puntos de vista en los cuales se han utilizado definiciones muy diversas, además de algunas definiciones reconocidas a nivel internacional y nacional.

a) *Ámbitos del enfoque basado en competencias*.

Entre los ámbitos en los cuales se ha involucrado el enfoque por competencias se mencionan con mayor regularidad: el ámbito de la producción, el ámbito de la lingüística, en el campo curricular y en el ámbito educativo.

- Uno de los orígenes del enfoque basado en competencias es el ámbito de la producción con un sentido utilitario en el mundo del trabajo, apoyado en el análisis de tareas para formar técnicos e inmerso en la producción, rendimiento, planeación y evaluación (Casimiro, 2004 y Díaz Barriga, 2006).
- También se ha originado en el campo de la lingüística que hace referencia a un conjunto de saberes sobre los cuales se fundamentarían procesos futuros (Casimiro, 2004 y Díaz Barriga, 2006), de manera que "Chomsky hablaba desde mediados de los sesentas de competencias comunicativas en su artículo Aspects de Theory of Syntax, publicado en 1965 (Mercado & Palmerín, s.f. p. 2)
- Las competencias en el campo curricular implican un uso limitado que se enfoca en la enunciación de procesos genéricos que se logran a lo largo de la vida, por lo que su desarrollo puede siempre mejorar.
- Las competencias en el campo educativo, en cambio se refieren al desarrollo de habilidades para resolver problemas en una situación inédita; lo cual implica: retener y aprender cada fragmento de un disciplina o de un tema específico, abordar aprendizajes de conocimientos significativos y con sentido o desarrollar habilidades para la vida (Casimiro, 2004). En este ámbito además se ha revisado con regularidad la formación de maestros, lo cual se retomará a continuación.

En el ámbito educativo, el trabajo con el enfoque por competencias se ha fundamentado en los planteamientos de Delors:

"…la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser" (Delors, s.f.)

- *Aprender a conocer* se refiere a "aprender a aprender" de manera que con una cultura general sobre materias básicas sea posible aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer* se acerca a desarrollar capacidades para enfrentar situaciones, experiencias sociales y de trabajo en equipo en los diversos contextos que las personas se desenvuelven.

- *Aprender a vivir juntos*, en cambio, implica que el desarrollo de la comprensión del otro, la percepción de las formas de interdependencia, el respeto a los valores y la convivencia en paz.
- El *Aprender a ser,* puntualiza el florecimiento de la personalidad, la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal; valorando las posibilidades propias de cada individuo.

El enfoque por competencias en el ámbito educativo, se ha dedicado además a la formación de maestros, en lo cual puede analizarse a su vez desde diversos ámbitos. Entre los cuales pueden mencionarse: el epistemológico, psicológico y pedagógico (Ruiz, 2000, en Cruz, 2009),

- En lo que se refiere al *ámbito epistemológico*, el enfoque por competencias implica la necesidad de acceder a visiones nuevas para acceder al conocimiento, de manera que quien enseña y quien aprende sea capaz de "tomar decisiones para actuar según las realidades del entorno donde le corresponde ejercer influencias instructivas y educativas" o donde se enfrenta al conocimiento. Es así como el enfoque por competencias hace responsable a cada uno del aprendizaje, el estudiante entonces se responsabiliza de realizar "lo que le compete" para construir sus conocimientos.

- En lo que se refiere al *ámbito psicológico*, puede mencionarse que el enfoque por competencias provoca una necesidad constante de aprender, de actualizarse y formarse permanentemente en diversas áreas del saber que varían con el tiempo para considerarse como conocimientos útiles; es así como las competencias se apropian del sentido de competitividad, pero no como rivalidad; sino como superación o renovación.

- En cuanto al *ámbito pedagógico*, las competencias conducen al trabajo docente en torno a una actividad en el aula centrada en la formación y no en la información; de manera que el trabajo docente requiere de "sensibilidad, inteligencia, autonomía y sentido de solidaridad" (Ochoa, 1999, en Cruz, 2009). Es necesario entonces el trabajo colaborativo entre alumnos y maestros y entre los grupos de maestros.

b) Definiciones internacionales:

Además de estos ámbitos es necesario retomar una serie de definiciones sobre las competencias:

- La UNESCO propone que las competencias son: "el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea" (Mercado & Palmerín, s.f. p.2).
- ANUIES define la educación basada en competencias de la siguiente manera: "se fundamente en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, favorecido por tutorías" (Mercado & Palmerín, s.f. p.3).

Para cerrar este apartado, es necesario mencionar que difícilmente se lograría establecer una definición única y que esta serie de conceptos que rodean a las competencias complican el trabajo de los maestros y que, desde el sentido común, pudiera pensarse que el enfoque basado en competencias se subordina al ámbito económico o laboral; pero a medida que este enfoque revela su sentido profundo, puede encontrarse un énfasis importante en la formación práctica de sujetos, adaptables a diversas circunstancias personales y sociales, alejándose así del enciclopedismo escolar que ha predominado en currículos anteriores; además puede notarse una tendencia importante para lograr la convivencia social y el desarrollo sustentable, aspectos que buscan una sociedad futura integrada por individuos con mayor conciencia de sus responsabilidades como integrantes de una comunidad local y global.

Origen del enfoque por competencias

El origen del enfoque por competencias a nivel internacional surge de una serie de situaciones que se traslapan de un ámbito social a otro; se origina en el ámbito laboral identificando a los obreros mejor calificados para realizar las tareas de la empresa, de esta manera las empresas demandan mejor preparación a los egresados de las universidades, lo cual da lugar a las competencias profesionales. Es así como se unen las necesidades de obreros, empresa y sociedad para dar origen al aprendizaje organizacional y posteriormente a una transformación global del sistema educativo.

En estas etapas el concepto de hombre ha evolucionado en relación al enfoque por competencias, cambiando del "homo conómicus", al "homo sociábilis" y para terminar en lo que plantea actualmente el ámbito educativo: el "homo compentents" con se muestra en la Figura 1.

A continuación se describen cada una de las etapas en el enfoque por competencias tomando como base los planteamientos de diversos autores.

a) *Las competencias laborales:* hasta los 80´s (modelo taylorista) se invertía en ciencia y tecnología aplicada al proceso productivo para organizar la producción y el trabajo en sistemas tecnológicos organizativos cerrados. El parámetro de competitividad se reducía al precio.

b) *Las competencias profesionales: "Competencia profesional"* surge en los años 80´s en los países industrializados para mejorar la relación entre sistema educativo y productivo. Sin embargo, para el siglo XXI el concepto de *trabajador calificado* evoluciona a un trabajador con cualificaciones académicas (titulación), cualificaciones personales (actitudes y valores) y cualificaciones de trabajo en equipo (cooperativo y colaborativo), con habilidades y destrezas para una amplia variedad de tareas (aprendizaje de saberes utilizables), con capacidad de aprender y condicionado por el contexto de trabajo, personas abiertas al cambio.

De esta manera surge el cambio de la cualificación a la competencia en el sistema productivo; de manera que aparece el término “competencia profesional” con 4 conceptos fundamentales:

- Conjunto de capacidades informales y procedimentales difícilmente enlistables.
- La competencia surge ligada al desempeño profesional.
- Posee transferibilidad: vinculada a un concepto determinado, a una situación y a un problema.
- Integra capacidades diferencias, estructuradas y construidas que permiten la relación actividad-desempeño profesional- resultados esperados.

De esta manera es posible diferenciar los términos: calificación, cualificación y competencia.

Calificación: lo que se adquiere en la formación inicial.

Cualificación: conjunto de conocimientos y capacidades, incluyendo comportamientos y habilidades que los individuos adquieren durante procesos de socialización y educación-formación.



Figura 1. Evolución del concepto de hombre en el enfoque por competencias.

Competencia: acervo de conocimientos y habilidades que son necesarios para llegar a resultados requeridos en diferentes circunstancias en la capacidad real para lograr un resultado en un contexto dado.

c) *Las competencias en el aprendizaje oganizacional:* en los años 90´s se introduce innovación en el plano organizativo que recae en los empleados, el factor humano como clave. Los resultados dependen de la articulación entre los sistemas tecnológicos, organizativos y de desarrollo del capital humano. Surge la necesidad de experimentar, innovar y aprender organizaciones que aprenden. En el siglo XXI surge un nuevo paradigma que trata de armonizar las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad en general. Debido a la economía global se inician paradigmas en un panorama productivo centrados en las personas: calidad total, innovación en torno a la mejora continua, organizaciones que aprenden, reingeniería de procesos, el justo a tiempo, autorización programable, etc.

d) *Las competencias en el ámbito educativo:* el enfoque por competencias en el ámbito educativo surgió con el Proyecto Tuning de la Unión Europea aplicado en 135 universidades de Europa con las finalidades de: crear una sola área de educación superior y mejorar la calidad (en términos de legibilidad, transparencia, comparabilidad y relevancia), el empleo y la ciudadanía; además de insertar una visión centrada en el que aprende. Después de la aplicación de este estudio, el proyecto fue retomado por la UNESCO en la conferencia Mundial sobre Educación Superior en la cual se propuso a todos los países una renovación necesaria y urgente en los currículos de las instituciones educativas (Irigoin, 2008) ya que se había comprobado que el enfoque por competencias permitía:

- Un mayor acercamiento entre la educación y el trabajo.

- Concretar los cuatro pilares de la educación (Informe Delors, 2006): conocer y aprender a aprender, saber hacer, saber ser y saber vivir en paz con los demás.
- Contribuir a la prosperidad de los individuos, inclusive para los que cuentan con un bajo nivel de estudios oficiales (UNESCO, 2004. p. 3).

De esta manera, según explica Laura Frade Rubio (2010), surge:

> “un paralelismo en el desarrollo de las fuentes, de manera que mientras en el sector educativo se avanzaba en la construcción de la psicología cognitiva y con ello en el constructivismo, en el ámbito laboral se avanzaba en el análisis del desempeño. Por esto, en la actualidad contamos dos marcos teóricos en la aplicación del enfoque por competencias: el constructivista y el cognitivo-conductual centrado en el desempeño, de manera que ambos impactan de manera diferenciada el diseño curricular” (Frade, 2010. p. 14).

En estas circunstancias internacionales, el enfoque basado en competencias se adopta en México inicialmente por la educación técnica; de manera que fue retomado por los programas de estudios del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en el año de 1994, quienes “de acuerdo a las necesidades del país” (CONALEP, 2010) adoptan este enfoque para la reforma de su modelo educativo.

Posteriormente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea a las estas instituciones la necesidad de identificar los requerimientos del sector productivo para establecer vínculos con estas instituciones pretendiendo así atender a metas económicas del país al articular la educación básica, media superior y superior por medio de la educación basada en competencias; de manera que este propósito se incluyó desde del Programa Nacional de Educación 2000-2006. En este Programa se presentan los lineamientos para las reformas educativas de estos niveles y se asume como tal por los diseñadores curriculares y de política educativa. Estos cambios se presentan en la Figura 2.

	**PROYECTO TUNING** (UNIÓN EUROPEA 2004). Aplicado a 135 universidades europeas. Propósito: lograr calidad en la educación superior (legibilidad, transparencia, compatibilidad y relevancia), empleo y ciudadanía. Visión centrada en el que aprende.
	**UNESCO** (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR) Acuerdo de renovación necesaria y urgente a los currículos de todas las instituciones educativas. Se comprobó que el enfoque por competencias permite mayor acercamiento entre la educación y trabajo. Se centra en los cuatro pilares de la educación. Contribuye a la prosperidad de los individuos (aún con bajo nivel de estudios) y de las naciones.
	**MÉXICO** (LO ADOPTA PARA EDUCACIÓN TÉCNICA DESDE LA DÉCADA DE LOS 90´s). Se inicia en CONALEP el enfoque basado en competencias. Se modifican programas de estudio en diversas universidades. Se incluye el enfoque por competencias en el nivel medio superior. Se modifican planes y programas de estudio de educación básica.

Figura 2. Origen del enfoque por competencias en México

El enfoque basado en competencias y el trabajo en el aula: planeación, metodologías y evaluación.

El enfoque basado en competencias, desde las políticas internacionales y nacionales ha venido a impactar las aulas en los diversos niveles del sistema educativo con propuestas y enfoques que pretenden transformar el trabajo cotidiano de los maestros, los alumnos e incluso de los padres de familia.

En general existen cuatro elementos en los cuales se reflejan las propuestas de cambio en este enfoque: planeación de clase, modalidades de trabajo, métodos de trabajo y evaluación.

A continuación se desarrollarán estos temas desde la visión de diversos autores que se retoman para dar forma la propuesta de trabajo en el enfoque por competencias.

a) La planeación de clase en el enfoque por competencias.

La planeación del trabajo en el aula a través del enfoque por competencias pretende convertirse en una deliberación que realiza el docente a través de una práctica reflexiva que promueve aprendizajes mediante la enseñanza situada, en la cual se pretende que los alumnos enfrenten problemas auténticos, en escenarios reales o cercanos a lo real, de manera que la enseñanza y el aprendizaje se realizan a partir de situaciones cotidianas (Díaz Barriga, 2006) en las cuales se involucra el grupo utilizando sus medios y buscando los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para resolver las situaciones.

La planeación se identifica con una serie de fases que propone Díaz Barriga (2006) para que el docente clarifique su ciclo de enseñanza.

Estas fases implican una reflexión permanente de los maestros que se realiza primero intentado identificar las situaciones problemas que plantearán a los alumnos, en seguida se responden al "¿qué hago?" de manera que prevee su actuación y la de los involucrados en la enseñanza; posteriormente busca su propias teorías, sus valores, sus principios pedagógicos y metodologías y los aplica en el aula. En seguida valora sus ideas, sus prácticas, los sucesos y los resultados para, al final, "reconstruir" la enseñanza buscando la manera de mejorarla.

Laura Frade (2009) propone 10 pasos que de manera práctica presentan los pasos a seguir para planear la clase en el enfoque por competencias:

1º. Elección de la competencia a trabajar, tomando ésta del Plan de estudios correspondiente.

2º. Se identifican los indicadores de desempeño de la competencia seleccionada, pueden ser todos o sólo algunos según lo requiera el grupo en la evaluación diagnóstica.

3º. Es necesario preguntarse cuáles conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes son indispensables para lograr la competencia.

4º. Se separan en diversas columnas los indicadores de desempeño, conocimientos, habilidad, destreza y actitud.

5º. Se elige la situación didáctica más pertinente, de acuerdo a los contenidos seleccionados anteriormente y partiendo de una circunstancia real que impulse a los estudiantes a buscar el conocimiento que permita resolverla. Se diseña entonces un escenario de aprendizaje que lo garantice de acuerdo a necesidades, intereses y motivaciones del grupo. La situación didáctica puede ser: trabajo colectivo, proyectos, experimentos, estudio de caso, resolución de problemas, historia, visitas, testimonios de terceros.

6º. Se establece un conflicto cognitivo o varios, son detonadores para resolver la situación didáctica, aquello que hace que el estudiante se interese y empiece a actuar. Se plantean como: una pregunta, un reto, una toma de decisión, etc.

7º. Se diseña una secuencia de las actividades de la situación en su conjunto, es decir, una secuencia didáctica.

8º. Se diseña una actividad de cierre para plasmar los conocimientos clave, puede ser un resumen, un mapa conceptual, un ensayo, etc.

9º. Se establecer los materiales necesarios que se prepararán previamente.

10º. Se preparan los instrumentos de evaluación.

Frade propone además un formato para planear que se presenta en la Figura 3.

MATERIA:				
COMPETENCIA:				
INDICADORES DE DESEMPEÑO:	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES DE PENSAMIENTO	DESTREZA	ACTITUD
SITUACIÓN DIDÁCTICA:				
CONFLICTO COGNITIVO:				
DURACIÓN:				
SECUENCIA DIDÁCTICA:				

FASE DE EVALUACIÓN:	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	HERRAMIENTAS A UTILIZAR
-Evaluación inicial		
-Evaluación formativa		
-Evaluación sumativa		

Figura 3. *Propuesta de Formato de Planeación de Laura Frade Rubio*

b) Modalidades de trabajo en el enfoque por competencias

Mario de Miguel Díaz propone una serie de modalidades de trabajo para organizar al grupo a las cuales define como "los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso" (De Miguel, 2006. p. 32). Según este autor las modalidades varían según su propósito, las tareas a realizar, los recursos que se utilizan, la distribución de espacios y los horarios que se utilizan en cada una de ellas.

Estas modalidades pueden ser presenciales o no presenciales; las primeras se refieren a aquellas en las que hay una interacción directa entre alumnos y profesores mientras que las no presenciales son aquellas en las que las actividades se realizan "libremente" en forma individual o en equipo.

Para presentar estas modalidades se presenta la Tabla 1 retomada de De Miguel Díaz (2006), con una descripción sintética de cada una de ellas, así como su propósito y una imagen que representa la organización grupal.

De Miguel Díaz (2006) plantea la necesidad de elegir alguna de estas modalidades tomando en cuenta el propósito de la clase, la competencia a desarrollar y el contexto; además la modalidad elegida se establecerá tratando de ser congruente con el método de trabajo que se seleccione. A continuación se presentarán los métodos que propone Díaz (2005) para trabajar en el enfoque por competencias.

c) Métodos de trabajo en el aula desde el enfoque por competencias.

Los métodos de trabajo en el aula pueden definirse como la "forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente" (De Miguel, 2006. p.32), es decir, son estrategias de enseñanza que utilizan los maestros para implicar a los sujetos en su proceso de aprendizaje.

Tabla 1. *Modalidades de trabajo en el enfoque por competencias (De Miguel, 2006. p. 34).*

MODALIDADES			
P/A	**MODALIDAD**	**ESCENARIO**	**FINALIDAD/DESCRIPCIÓN**
Horario presencial	**Clases Teóricas**		*Hablar a los estudiantes* Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
	Seminarios-Talleres		*Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad.* Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
	Clases Prácticas		*Mostrar cómo deben actuar.* Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
	Prácticas Externas		*Poner en práctica lo que han aprendido* Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
	Tutorías		*Atención personalizada a los estudiantes* Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.

MODALIDADES			
P/A	**MODALIDAD**		**FINALIDAD/ESCENARIO**
Trabajo autónomo	**Estudio y trabajo en grupo**		*Hacer que aprendan entre ellos* Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo, individual		*Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje* Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

Lo que caracteriza a los métodos que se utilizan en el enfoque basado en competencias puede sintetizarse en aspectos precisos como el enseñar al alumno a ser autónomo en sus actividades para aprender; estas metodologías promueven la colaboración entre maestros y tratan de lograr que los estudiantes aprendan por ellos mismos, por lo cual, la actuación del maestro y para el alumno es divergente y precisa.

El maestro es capaz de actuar intencionalmente para conseguir las propósitos de aprendizaje, tomando en cuenta las características, el entorno en el cual se desarrolla y se aplica el aprendizaje y las características de los alumnos; es el mediador entre el aprendizaje de los contenidos y la actividad constructivista del alumno (De Miguel, 2006. p.78).

En cambio el estudiante realiza el trabajo de la manera más autónoma posible, es responsable y autorregulador; ya que da significado a sus actividades, identifica sus necesidades de información y de aprendizaje, busca sus propias

estrategias para aprender y utiliza un portafolio que le permite autoevaluarse y buscar las opciones para mejorar su aprendizaje en compañía de su maestro (De Miguel, 2006).

En lo que se refiere al enfoque por competencias, es necesario que el maestro elija algún método en función de las competencias que pretende que desarrollen sus alumnos y del contexto en el cual se realiza el trabajo (De Miguel, 2006); entre estos métodos pueden identificarse: el método expositivo, el estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo, contrato de aprendizaje.

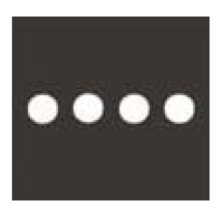
Se pueden agregar además algunas formas de trabajo como la tutoría, el uso del correo electrónico, los foros en línea, los programas multimedia, etc.

A continuación se describirán los métodos que propone De Miguel Díaz (2006) complementados por imágenes con las cuales este autor representa lo forma de organizar al grupo; entre estos métodos menciona:

- Método expositivo o lección magistral: se refiere a aquellas situaciones en las cuales se hace necesario que el profesor presente un tema en forma oral, organizado de manera lógica para proporcionar información, deberá iniciar a partir de los conocimientos previos de los alumnos y concluir con una síntesis o con alguna actividad que permita recuperar los conocimientos adquiridos. Se puede utilizar para exponer contenidos, explicar fenómenos, realizar demostraciones prácticas o presentar experiencias. Como recursos didácticos se pueden utilizar recursos físicos, audiovisuales, documentos escritos e incluso la participación de los alumnos. Se puede evaluar mediante exámenes escritos, orales, encuestas, listas de cotejo, escalas, informes, desarrollo de lecciones, etc.

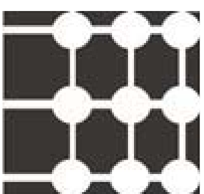


- Estudio de caso: es un “Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos,

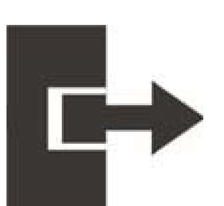


reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución” (De Miguel, 2006. p. 89). La selección del caso o problema es importante, pues debe responder al tema de estudio y ser atrayente para los alumnos; incluye tres momentos: la presentación, el análisis y la presentación de conclusiones y recomendaciones. Como recursos se pueden utilizar: escritos en papel, videos, multimedia, medios audiovisuales, pizarras móviles, rotafolio, etc. En cuanto a los instrumentos de evaluación, el autor propone: observación, registros de doble entrada, indicadores de su adquisición, escala evaluativa, portafolio, diarios, mapas conceptuales, autoevaluación etc.

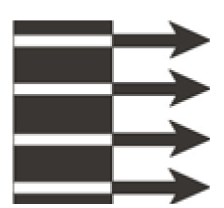
- Resolución de ejercicios y problemas: consiste en resolver en forma adecuada diversas situaciones en las cuales se plantea la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de resultados; se puede aplicar en simulaciones, experimentos, juegos de roles, debates, etc. pues implica la aplicación práctica de los conocimientos a través del reconocimiento y comprensión del problema; luego el análisis, búsqueda y selección del procedimiento de resolución; después la aplicación del procedimiento y por último la comprobación e interpretación del resultado. Como material didáctico se pueden utilizar equipamiento adecuado, libros, artículos, apuntes, notas de clase, material de laboratorio, material de laboratorio, programas informáticos.



- Aprendizaje basado en problemas: es un método de enseñanza y de aprendizaje que surge de un problema diseñado por el profesor, el cual es resuelto por el alumno para desarrollar ciertas competencias a través de la experimentación, ensayo o indagación de fenómenos o actividades retomados del mundo real. Se realiza a través de varias etapas: el profesor selecciona un



problema que plantea al grupo, forma pequeños grupos y se reparten en ellos las funciones de coordinación, gestor de tiempos, coordinación, etc.; luego los estudiantes manifiestan sus necesidades de aprendizaje, buscan información y las intercambian y resuelven el problema y lo presentan ante el profesor y sus compañeros.

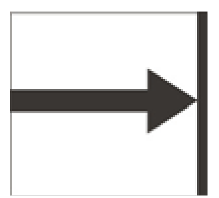


- Aprendizaje orientado a proyectos: se trata de que los estudiantes realizan un proyecto para resolver un problema o realizar una tarea a través de una planificación, diseño y realización de actividades con la finalidad del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos. Se promueve el aprendizaje experiencial y reflexivo, promoviendo la responsabilidad del estudiante, además de integrar diversas áreas y asignaturas de los programas de estudios. Se realiza en cuatro fases: información, planificación, realización y evaluación. El profesor trabaja como tutor de la investigación, de manera que orienta a los alumnos hasta lograr el producto final.



- Aprendizaje cooperativo: es un enfoque interactivo del trabajo en el aula, en el cual cada alumno es responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros con metas grupales. Se trata de colaboración y cooperación que se sobrepone a la competencia. Se caracteriza por: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades de pequeños grupos y evaluación de los resultados y del proceso. Puede desarrollarse dentro o fuera del aula, aún con la ausencia del maestro. Se forman pequeños grupos de 4 a 6 alumnos, quienes reciben instrucciones del profesor a través de un protocolo y cada grupo se hace experto de un tema y se desarrollan los temas a partir de técnicas como el Phillip 66, juegos de rol o puzzle.

- Contrato de aprendizaje: es un acuerdo formal entre el profesor y el alumno para lograr ciertos aprendizajes a partir de actividades autónomas, supervisado por el profesor y con un tiempo delimitado. Permite atender a las diversidad de niveles de aprendizajes de los alumnos y se basa en principios como: la potencialidad de la persona, el concepto de contrato psicológico, la negociación de los elementos del aprendizaje el desarrollo de la competencia de aprendizaje autodirigido con elementos como: objetivos de aprendizaje en términos de competencias, estrategias de aprendizaje desarrolladas por el estudiante, recursos o medios a emplear, referencias de autoevalución, criterios para verificar evidencias de aprendizaje y cronograma de tareas. Se incluye un portafolio de evidencias.



d) La evaluación en el enfoque por competencias.

La evaluación en el enfoque basado en competencias puede definirse como el "Proceso mediante el cual el profesor y el alumno reúnen evidencias de las competencias desarrolladas a lo largo de las unidades de aprendizaje, para sustentar un juicio sobre cómo y qué tanto se han cumplido los propósitos del aprendizaje establecido en cada programa de estudio" … "No se interesa solamente en conocer cuánta información ha acumulado y recuerda el estudiante, sino en los resultados que se reflejan en un desempeño concreto" (Barcelata, 2003).

En este tipo de evaluación pueden establecerse estándares educacionales, que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzar y se considera que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes comparando las evidencias con lo establecido en los programas de estudio.

Las principales características de la evaluación en el enfoque basado en competencias son las siguientes: establecer los criterios de desempeño requeridos, definir los resultados individuales que se exigen, reunir evidencias

sobre el desempeño individual, comparar las evidencias con los resultados específicos, hacer juicios sobre los logros en los resultados, la calificación consiste en competente o aún no competente, preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará no competente y evaluar el resultado o producto final.

La evaluación en el enfoque por competencias tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y hace énfasis en la relación teoría práctica; es realizado por el maestro, el alumno, el grupo de alumnos y los padres de familia; se anexa además una evaluación externa.

Barcelata (op. cit) propone cuatro etapas para el proceso de evaluación en este enfoque:

1º. Establecer y conocer los resultados de aprendizaje o los aprendizajes esperados.

2º. Reunir evidencias y criterios de desempeño en un portafolio, en el cual se integran evidencias de conocimientos, de desempeño, de producto o de actitud; las cuales se unen con los criterios de desempeño a partir de los instrumentos de evaluación.

3º. Comparar las evidencias con los resultados de desempeño establecidos; es la descripción que resulta de comparar los instrumentos de evaluación, aplicados a las evidencias, con los aprendizajes esperados.

4º. Formar un juicio sobre el nivel de aprendizaje que se ha logrado y asignar una nota porcentual, para lo cual se recomienda establecer tres niveles de aprendizaje según los propósitos y considerando las dimensiones de: profundización de los contenidos, autonomía en el desempeño personal y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación.

Es necesario revisar con mayor profundidad algunos elementos indispensables para la evaluación por competencias: las evidencias los cuales se mencionaron en los párrafos anteriores: evidencias, criterios de evaluación y recursos de evaluación e instrumentos de evaluación.

Se consideran como evidencias al “conjunto de pruebas que demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente un requerimiento, una norma, un parámetro

de desempeño, una competencia o resultado de aprendizaje" (Barcelata, 2003; p.7).

Es necesario mencionar además que estas evidencias deben: derivarse del ambiente real, ser factibles a realizar por el alumno, ser suficientes y necesarias para emitir un juicio, expresarse en el lenguaje oral, servir de base para los instrumentos de evaluación ya que la competencia no puede ser observada en sí misma, esto sólo es posible a través de varios tipos de evidencias.

Según Barcelata (2003) las evidencias pueden ser de tres tipos:

- Evidencias de conocimientos: Conocimiento de lo que tiene que hacerse, cómo habría que hacerlo, por qué tendría que hacerse y que habría que hacer si el contexto cambia. Incluye: conocimientos, teorías, principios, habilidades cognitivas para un desempeño eficaz.
- Evidencias de desempeño: Se refieren al comportamiento en sí mismo, consiste en descripciones sobre condiciones que permiten detectar si se logró o no el comportamiento esperado. Puede ser evidencia directa (se aprecia el resultado en forma objetiva con la metodología de aprendizaje basado en problemas) o por producto (como resultado de una actividad, como los proyectos, ensayos, diagramas, prototipos, mapas conceptuales, etc.).
- Evidencias de productos: es el resultado tangible de una actividad realizada por el estudiante. Algunos ejemplos de estas tareas son: ensayos, proyectos, diagramas, prototipos, mapas conceptuales, etc.

Respecto a los criterios de desempeño, éstos se integran por el conjunto de características que deberán tener tanto los resultados obtenidos como el desempeño mismo de la función, se redactan para evaluar competencias específicas, son los requisitos a cumplir en un desempeño competente y se identifican con los aprendizajes esperados.

En lo que se refiere los recursos de evaluación cabe mencionar que son instrumentos evaluativos que permiten la demostración del saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Permiten apoyar el logro de aprendizajes significativos y

de calidad, acopiar y procesar información y detectar las causas del éxito o fracaso. Sus características son: validez, confiabilidad, practicidad.

Por último, los instrumentos de evaluación pueden ser de dos tipos (Barcelata, 2003):

a) Instrumentos referidos a criterios: corresponden a situaciones reales en el aula, determinados por el contexto, forman parte del proceso, por lo que se identifican con la evaluación formativa y continua. Pueden ser de tres tipos: de observación directa (se observa y registra la observación del desempeño de los estudiantes), de observación indirecta (se basan en el análisis de documentos y productos del proceso de aprendizaje) o instrumentos de medición en sentido estricto (el estudiante reacciona ante estímulos orales o escritos como los exámenes). Entre este tipo de instrumentos se pueden identificar: registro de incidentes críticos del desempeño y actuaciones exitosas por nivel, preguntas orales, pruebas de lápiz y papel, simulacros, chequeo de productos del trabajo, proyectos, diálogo en forma de interrogatorio, métodos de toma de decisiones, técnicas de debate y de moderación, dinámica de grupos, círculos de calidad, métodos de simulación, mapas conceptuales, redes semánticas, telarañas, mentefactos, observación, experimentos tecnológicos, métodos de creatividad, aprendizaje basado en problemas (ABP) y estudios de caso, juegos de roles y dramatización, métodos de descubrimiento, entrevistas, pruebas de libro abierto o disertaciones.
b) Instrumentos referidos a normas: poseen una estructura rígida, observan contenidos, conductas o habilidad dando lugar a puntajes o notas de validación estadística. Surgen de un marco teórico, especifican una tarea o problema y consiste en observar y evaluar el procedimiento seguido por un alumno. Este instrumento es la Guía de observación.

Es necesario agregar que la evaluación en el enfoque por competencias incluye tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

La evaluación diagnóstica se refiere a aquella que es aplicable para conocer conocimientos previos, por lo cual se realiza al inicio del trabajo, su finalidad es medir los conocimientos previos, permite orientar el proceso de enseñanza aprendizaje y no tiene calificación.

La evaluación formativa, en cambio, es aplicable a la evaluación de procesos por lo cual se utiliza durante las unidades de aprendizaje incorporándose al proceso como un elemento integrado en el mismo, su finalidad es mejorar el proceso evaluado para tomar medidas inmediatas y no tiene calificación.

Por último, la evaluación sumativa, es la que se realiza en los productos terminados, por lo cual se utiliza al final de las unidades de aprendizaje, tiene como finalidad valorar el grado de alcance de los objetivos previstos y valorar el producto en forma negativa o positiva, permite tomar medidas a mediano y largo plazo y genera calificaciones, por ejemplo: competente-10, independiente-9, básico avanzado-8, básico-7 y no competente-6.

Conclusiones

Este texto se construyó con la intensión de colaborar en la labor docente a través de las propuestas de diversos autores que plantean el trabajo docente centrado en el enfoque basado en competencias como una tarea práctica y que posibilita cambios en los sujetos, que promueve la racionalidad profesional de quien enseña y la apertura y participación de quien aprende.

El origen del enfoque basado en competencias envuelve al ámbito empresarial, económico y educativo en una acción controvertida que desencadena desconfianza, dudas y escepticismo; las metodologías, en cambio, abren la escuela al análisis y a la resolución de problemas de aula, de institución educativa y de sociedad. Mientras que las formas de evaluación conducen a la participación del alumno y de los padres de familia, quienes junto al maestro construyen las metas de aprendizaje.

Este es el ideal educativo del enfoque basado en competencias; sin embargo el cambio es posible sólo si se percibe como tal, si se compara con los modelos anteriores para diferenciarlo, si se logra innovar, si se utiliza en la práctica docente, si se combate el miedo que desencadena la transformación, si los docentes se atreven a trabajar y a analizar en grupo se intervención, si dan el primer paso y se atreven a compartir el poder del conocimiento con sus alumnos.

El enfoque basado en competencias puede no ser el mejor, pero los elementos que se le han unido desde el ámbito educativo promueven la formación de hombres capaces de analizar y demandar, de ser autónomos, de buscar la productividad personal para el desarrollo de su economía, de cuidar su salud y de convivir con otros a pesar de las diferencias.

Para terminar es necesario recordar las palabras de Gabriela Mistral:

Si en cada clase tuya tratas de renovarte,
si sabes utilizar un método sin convertirlo en esclavo,
si sabes estudiar lo que creías saber,
si sabes enseñar y aún más: aprender,
si sabes enseñar y aún más: educar.
si tus alumnos anhelan parecerse a ti…
Entonces tú eres maestro.

Referencias

Barcelata, S. (2003). *Guía técnica para la evaluación de unidades de aprendizaje en un enfoque de EBC.* Universidades Politécnicas.

Casimiro, A. R. (2004). *Entrevista-Elos: Ángel Díaz Barriga.* Brasil: Facultad de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CONALEP (2010). *¿Qué es el CONALEP?* Consultado el 2 de agosto del 2010 en http://conalep.edu.mx/wb/Conalep/Cona_1_Que_es_el_Conalep

Cruz, R. (2009). *Monografía para el desarrollo del seminario taller: La formación de competencias pedagógicas.* Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español (documento no publicado).

Delors, J. (s.f.). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Ediciones UNESCO.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* España: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada.: vínculos entre la escuela y la vida.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Ed. Mc Graw Hill.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato.* México: Autora.

Frade, L. (2009). *Planeación por competencias.* México: Autora.

Frade, L. (2010). *Planeación por competencias. Taller Regional para el fortalecimiento del Grupo Académico Nacional en el Marco de la Reforma Integral de Educación Básica.* México: Secretaría de Educación Pública.

Gutiérrez, O. A. (2005). *Desarrollo de competencias y habilidades.* México: Universidad del Valle de México.

Irigoin, M. E. (2005). *Desafíos en la formación por competencias en la Educación Superior.* s/d

Mercado & Palmerín. (s.f.). *La educación superior en el siglo XXI, basada en competencias*. Consultado el 2 de agosto del 2010 en www.didactica.umich.mx/.../Horacio%20Mercado%20y%20Marisol%20Palmerín.doc

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ángel Alberto Valdés Cuervo
Julián Rodríguez López
(Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora)

Introducción

Antecedentes

Delors (1997) sostiene que la calidad en la educación se logra cuando se forma un individuo que aprende a conocer, hacer, vivir en comunidad y a ser. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación ([LLECE], 1997), sostiene que una educación de calidad debe ser: a) relevante, de manera que lo que el estudiante aprenda sea significativo dentro de su contexto histórico-social; b) eficaz, en el logro de los objetivos educativos previamente determinados; c) equitativa, creando las condiciones para que todos puedan beneficiarse de la misma y d) eficiente, lo que se expresa en la relación entre los recursos invertidos y los logros educativos obtenidos.

Si bien existe controversia en cuanto a definir el concepto de calidad educativa, la polémica es aún mayor en lo relativo a los factores que inciden en su logro. De manera general se reconoce que la calidad educativa es un fenómeno complejo donde intervienen tanto factores externos a la escuela (nivel socioeconómico de la familia, escolaridad de los padres y recursos para el estudio por mencionar algunos) y aspectos relativos a la propia escuela (altas expectativas del profesorado, el uso eficiente del tiempo en el aula, la frecuencia de los

contactos familia-escuela, la participación de los padres en la educación de los hijos, la gestión del director y la estabilidad laboral del profesorado, entre otros).

No obstante la complejidad de las variables que influyen en los resultados educativos de manera regular, los estudios sostienen que el docente juega un papel importante en el logro de la calidad educativa. Especialmente éstos han hecho hincapié en el papel de las características asociadas a la gestión pedagógica del docente, a las cuales se les atribuye el mayor poder explicativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (LLECE, 1997; Díaz-Barriga & Hernández, 2001; Wenglinsky, 2001; Shulman & Wilson, 2004).

Aunque son muchos los aspectos que influyen en la efectividad de la gestión docente indudablemente las estrategias de enseñanza son uno de estos. Al respecto Sevillano (2005) menciona que las estrategias de enseñanza ayudan a formular con mayor precisión los procesos de estimulación y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes.

El docente como formulador de la enseñanza, tiene que elegir o diseñar correctamente las estrategias de enseñanza con cuya ayuda el estudiante podrá alcanzar los objetivos de aprendizaje. Knecht (1986), sostiene que estas estrategias contienen indicaciones sobre medios y métodos que deben activarse para dirigir el camino en el aprendizaje de los destinatarios (citado en Sevillano, 2005).

Valdés, Urías, Márquez, Carlos y Montoya (2010), sostienen que las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes afectan el rendimiento académico de los estudiantes; ya que las mismas se relacionan con el interés y las actitudes de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el nivel de actividad que desarrollan con respecto al aprendizaje de los contenidos.

Establecimiento del problema

El Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática ([INEGI], 2009), reportó que en Sonora el período 2006-2007 la tasa de deserción en el nivel medio

superior fue de 26.1% y la de reprobación de un 49%. Por otra parte los resultados de la prueba de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares ([ENLACE], 2009) administrada en el estado a estudiantes de educación media superior (EMS) muestran que en habilidad lectora el 23.4% se ubicaron en el nivel de dominio de insuficiente y un 33.8% en el nivel elemental; por otra parte en habilidades matemáticas el 49.3% se ubicó en el nivel de dominio de insuficiente y el 32.3% en el elemental.

Según Castañon, Seco y Fortes (2000) hay que invertir recursos y tiempo en formación y capacitación de docentes con el propósito de preparar a los maestros para que desempeñen con mejores resultados su profesión. Almazán (2001) sostiene que uno de los problemas de la educación media superior en México es que no hay una formación específica para los docentes de este nivel, ya que no existe una carrera para ellos. El autor refiere que éstos son profesionistas que se dedican a la enseñanza con apenas seminarios y cursos de formación en muchos casos.

Para atender a la problemática anterior la Reforma Integral de la Educación Media Superior ([RIEMS], 2008) establece como uno de sus ejes la capacitación y formación docente; con el fin de que los mismos aprendan a trabajar bajo el enfoque por competencias y adopten estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje de los alumnos.

A pesar de la importancia que se le otorga al docente dentro de la RIEMS y las acciones emprendidas dentro de la misma dirigidas a la capacitación de los mismos. En el Estado de Sonora y específicamente en la ciudad en que se enfocó la investigación se cuentan con pocos estudios que aborden las problemáticas de la EMS; particularmente son escasos aquellos que se enfocan en el estudio de los docentes de este nivel educativo.

Teniendo en cuenta el papel de la gestión del docente en el logro de la calidad educativa y los pocos estudios que existen al respecto en el contexto regional, este estudio pretendió establecer el nivel de uso por parte de los docentes de diferentes tipos de estrategias de enseñanza y establecer la relación

entre la frecuencia de uso de las mismas con variables de los mismos tales como edad, escolaridad, grado académico y expectativas con respecto al desempeño de los estudiantes.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel de uso por parte de los docentes de los Colegios de Bachilleres de Ciudad Obregón, Sonora de estrategias de enseñanza centradas en el docente y centradas en contextos reales y no reales?
2. ¿Existe relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de los diversos tipos de estrategias de enseñanza y variables del profesor tales como edad, formación inicial, grado académico y expectativas con respecto al desempeño de los estudiantes?

Fundamento teórico

Situación de la educación media superior en México

La EMS en México es el nivel educativo en el cual se forma a los individuos para su ingreso en la vida laboral y/o para cursar la educación superior. Según la RIEMS (2008), la importancia de este nivel educativo, radica en que es un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida.

Los retos principales que afronta la EMS en México son: la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la identidad. Para solucionar estos desafíos, la RIEMS (2008) contempla cuatro ejes:

1. Construcción de un marco curricular común con base en competencias.
2. Definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en el marco de modalidades que contempla la ley.

3. Mecanismos de la gestión de la reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos.
4. Formas en que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este sistema.

Dentro del eje que comprende los mecanismos de gestión de la reforma, la RIEMS establece varios tipos de acciones. Uno de éstas se relaciona con la capacitación docente y pretende que éstos desarrollen las competencias que le permitan actuar como verdaderos facilitadores del aprendizaje de los estudiantes.

El docente y la calidad educativa

Según Guerrero (2009), para que una enseñanza sea de calidad, debe de haber profesores eficaces. Por lo general cuando se ha estudiado la influencia del docente en los logros educativos la investigación se ha enfocado tanto en variables de insumo, que son aquellas relativas a los antecedentes del docente (edad, experiencia, grado de estudios y condiciones laborales entre otras) como en aquellas consideradas de proceso, ya que se actualizan en la práctica diaria del docente (satisfacción con el trabajo, administración en el salón de clase y estrategias de enseñanza por citar algunas).

Valdés, Urías, Carlos y Tapia (2009) sostienen que sin negar la importancia de los aspectos de insumo los aspectos procesales que influyen en la gestión docente son los que tienen mayor poder explicativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Estrategias de enseñanza

Aunque las estrategias de enseñanza han sido conceptualizadas de muy diversas maneras siempre se han considerado un factor clave en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Para Díaz-Barriga (2006) las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. El docente es quien debe decidir las estrategias que debe utilizar; cuándo y cómo llevarlas a cabo, tomando en cuenta las características de los alumnos, el contenido a enseñar y el objetivo que se pretende alcanzar, entre otros aspectos.

Existen muchas formas de clasificar las estrategias de enseñanza, no obstante para los fines de este trabajo y con base en el análisis de las propuestas desarrolladas por Díaz-Barriga (2003); Good y Brophy (1994); Joyce, Weil y Calhoun (2002); Urías y Bautista (2007) se clasificaron las mismas en centradas en el docente y en prácticas educativas en contextos reales y no reales.

Estrategias centradas en el docente

Las estrategias centradas en el docente, son todos aquellos recursos y métodos que el profesor emplea para transmitir conocimientos. Rajadell (2001) refiere que a través de éstas, el docente comunica a sus alumnos un conjunto de conocimientos en un contexto específico, bajo un control de espacio y tiempo totalmente planificado.

Dentro de las estrategias centradas en el docente se pueden mencionar: a) la exposición por parte del profesor; b) el interrogatorio; c) el modelaje de procedimientos y d) la elaboración de resúmenes y organizadores gráficos por parte del docente.

A pesar de sus evidentes diferencias el uso de estas estrategias de enseñanza se fundamenta en las creencias de que el docente es el principal responsable por el aprendizaje de los estudiantes y que la instrucción directa es la mejor forma de enseñar.

Estrategias centradas en prácticas educativas en contextos reales no reales.

Las estrategias de enseñanza centradas en prácticas educativas en contextos no reales promueven el razonamiento, la identificación y empleo de información relevante, la toma de decisiones ante diversos cursos de acción o eventuales soluciones; a la par que planteen conflictos de valores y constituyen un catalizador del pensamiento crítico y creativo (Díaz-Barriga, 2006). En este tipo de estrategias, el alumno aplica sus aprendizajes en la elaboración de un caso o proyecto hipotético ideado por el docente, en el cual, el maestro es quien supervisa la acción ideada por el alumno. Según Díaz-Barriga (2003) dentro de las estrategias centradas en prácticas educativas en contextos no reales se pueden encontrar las siguientes: a) Identificación de problemas en situaciones simuladas; b) Análisis colaborativo de datos relevantes; c) Análisis de casos que representen situaciones cercanas a la realidad; d) Análisis de datos inventados y e) Análisis colaborativo de datos inventados.

Estrategias centradas en prácticas educativas en contextos reales

Por su parte las estrategias de enseñanza centradas en contextos reales son aquellas que según Dewey (s.f.) generan cambios tanto en el que aprende como en el entorno; utilizan y transforman los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas de aprendizaje para el estudiante y establecen un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad (citado en Díaz-Barriga, 2003). Es decir, las prácticas en contextos reales permiten que el alumno aprenda a través de situaciones y problemas reales. Dentro de las estrategias de enseñanza de este tipo se pueden encontrar las siguientes (Rajadell, 2001; Díaz-Barriga, 2006): a) Método de proyectos; b) Análisis de casos reales; c) Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas y d) Prácticas situadas en escenarios reales.

Tanto las estrategias de enseñanza centradas en contextos no reales como reales parten de la creencia de que el estudiante es el principal responsable del aprendizaje y que los aprendizajes ocurren de manera más efectiva cuando el propio estudiante va construyendo sus conocimientos y habilidades. Por lo que conceptualizan al docente como un desarrollador de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio transaccional cuantitativo no experimental.

Población y muestra

La población fue de 108 docentes de los dos colegios de bachilleres ubicados en Ciudad Obregón, Sonora. Se seleccionó una muestra probabilística proporcional de 70 docentes de los dos colegios. Los participantes tuvieron una edad promedio de 47 años; en promedio contaban con una experiencia docente de 21 años, con una desviación estándar de 8.6 años. Estos trabajan una media de 25 horas a la semana, con una desviación estándar de 8.5 horas. En cuanto al tipo de contrato, 56 (91.8%) docentes son de tiempo definitivo y cinco (8.2%) auxiliares.

El 82% de los docentes provienen de carreras distintas a la educación; por otra parte, la mayoría (84.6%) poseía estudios de posgrado, en su mayoría de maestría. Del total de los docentes 54 (88.5%) refieren haber recibido cursos de capacitación. Los cursos que con mayor frecuencia tomaron los docentes se referían a estrategias de enseñanza-aprendizaje (57.4%) y competencias docentes (18%). Además de los cursos de capacitación, también refieren haber cursado el Diplomado en Competencias Docentes impartido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 31 (50.8%) de los maestros.

Instrumento

Se elaboró ex profeso un cuestionario para medir "Estrategias de enseñanza docentes". Se utilizó una escala tipo Likert que va desde Muy Frecuentemente (5), Frecuentemente (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1).

Para determinar las propiedades psicométricas del instrumento se determinó su validez de constructo a través del método de rotación de componentes principales Varimax, del cual se extrajeron dos factores que explican el 49.2% de la varianza total de los puntajes (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Resultados del análisis factorial*

Indicadores	Carga Factorial	
	1	2
Solución de problemas auténticos	**.756**	.047
Prácticas situadas en escenarios reales	**.732**	.274
Situaciones donde los alumnos tienen que identificar problemas en contextos reales	**.713**	.049
Elaboración de proyectos	**.691**	.150
Situaciones donde los alumnos tienen que demostrar la resolución de problemas	**.691**	.100
Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas	**.676**	.009
Análisis de datos no reales	**.567**	-.100
Análisis de datos ideados por el docente	**.411**	.255
Estrategias que promueven en los estudiantes el aprendizaje cooperativo	.145	**.799**
Análisis colaborativo con los estudiantes de datos inventados.	.103	**.774**
Elaboración de resúmenes por parte del docente	.112	**.611**
Elaboración de organizadores gráficos por parte del docente	.302	**.500**
Exposición docente	-.354	**.456**
Interrogatorio	-.251	**.387**
Modelaje de procedimientos	.275	**.337**

Para determinar la validez de contenido del instrumento éste se sometió al juicio de expertos los resultados del mismo se presentan a continuación (Ver tabla 2).

Tabla 2. *Especificaciones del instrumento para medir 'Estrategias de enseñanza'*

Estrategias	Definición	Indicadores
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales.	Actividades diseñadas por el docente para que el alumno tome decisiones o resuelva problemas simulados o reales.	Solución de problemas auténticos Prácticas situadas en escenarios reales Situaciones donde los alumnos tienen que identificar problemas en contextos reales Elaboración de proyectos Situaciones donde los alumnos tienen que demostrar la resolución de problemas Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas Análisis de datos no reales Análisis de datos ideados por el docente Estrategias que promueven en los estudiantes el aprendizaje cooperativo Análisis colaborativo con los estudiantes de datos inventados
Centradas en el docente.	Acciones que realiza el docente con el objetivo que el alumno aprenda; se caracterizan por ser altamente dirigidas y controladas por el profesor.	Elaboración de resúmenes por parte del docente Elaboración de organizadores gráficos por parte del docente Exposición docente Interrogatorio Modelaje de procedimientos

Se determinó la confiabilidad por factor y global del instrumento a través del Alfa de Cronbach; en general se puede decir que la misma es aceptable (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Índice de confiabilidad por factor y global*

Factores	Alfa de Cronbach
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales.	.82
Centradas en el docente.	.61
Global	.67

Procedimiento para la recolección de la información

Para la recolección de la información se solicitó la autorización a las autoridades correspondientes y posteriormente se les pidió la cooperación voluntaria a los docentes.

Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS. 15 y estadísticas descriptivas e inferenciales.

Resultados

Para establecer el nivel de uso de las estrategias de enseñanza se compararon los puntajes por factores y global con una media teórica (μ=3), cuando los puntajes fueran significativamente mayores que los de la media teórica se consideraron indicadores de un nivel alto de uso de las estrategias de enseñanza; cuando los puntajes no eran diferentes a la media teórica se consideró que implicaban un nivel regular de uso; y cuando eran significativamente menores que los de media teórica indicaban un nivel bajo en la utilización de las estrategias de enseñanza.

Los resultados indican que existe tanto a nivel global como en cada una de los tipos de estrategias investigados, un alto nivel de uso de las mismas por parte de los docentes (ver tabla 4).

Tabla 4. *Comparación de los puntajes por factor y global con la media teórica (μ=3)*

Factor	X	t	gl	p
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales	3.77	9.175	69	.000
Centradas en el docente.	4.08	5.156	69	.000
Global	3.92	7.605	69	.000

*p ≤.05

Para establecer si existían diferencias significativas entre los puntajes de ambos factores, se utilizó una prueba t de Student para muestras relacionadas. Se encontró que no existen diferencias significativas entre el nivel de uso de ambos tipos de estrategias (Ver tabla 5).

Tabla 5. *Comparación entre factores*

Factor	X	t	gl	p
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales	3.77	-1.618	69	1.40
Centradas en el docente.	4.08			

*p ≤ .05

Relación entre el uso de las estrategias y variables del docente

Para establecer si existía relación entre los años de experiencia docente y la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza, se dividió a los maestros en tres grupos según sus años de experiencia: a) con poca experiencia docente (0-5 años); b) con experiencia docente regular (6-10 años) y c) maestros con mucha experiencia docente (más de 11 años).

Para llevar a cabo esta comparación, se realizó una prueba Anova de una vía cuyos resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de docentes (Ver tabla 6).

Tabla 6. *Relación entre los años de experiencia docente y el uso de estrategias de enseñanza.*

Factor	F	gl	p
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales	.669	2	.517
Centradas en el docente.	.109	2	.897
Global	.202	2	.818

*p ≤ .05

Se comparó a los maestros que tenían una formación inicial relacionada con la educación con aquellos que no la poseían a través de una prueba t de Student para muestras independientes, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos (ver tabla 7).

Tabla 7. *Comparación de los puntajes de acuerdo a la formación inicial de los docentes*

Factor	Formación inicial	X	t	gl	p
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales	Relacionada con la educación	3.76	-.366	69	.718
	No relacionada con la educación	3.84			
Centradas en el docente.	Relacionada con la educación	4.00	.043	59	.966
	No relacionada con la educación	4.06			
Global	Relacionada con la educación	3.92	-.089	59	.929
	No relacionada con la educación	3.95			

*p ≤ .05

Para establecer si existían diferencias entre el uso de las estrategias de enseñanza entre los docentes que habían cursado el Diplomado en Competencias Docentes impartido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y aquellos que no, se utilizó una prueba t de Student para muestras independientes, los resultados muestran que no existen diferencias significativas en el uso de estrategias de enseñaza entre ambos grupos (ver tabla 8).

Tabla 8. *Diferencia entre el uso de estrategas de enseñanza y si se cursó el diplomado en competencias docentes.*

Factor	Curso el diplomado en competencias docentes	X	t	gl	p
Centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales	Si	3.79	.284	69	.777
	No	3.75			
Centradas en el docente.	Si	4.33	1.224	69	.226
	No	3.82			
Global	Si	4.06	1.151	69	.255
	No	3.78			

*p ≤ .05

Para establecer si existía relación entre el promedio que esperaban los docentes que tuvieran los estudiantes y las frecuencias con que utilizan las estrategias de enseñanza, se utilizó una regresión lineal simple. Se encontró que existe una relación positiva estadísticamente significativa entre el promedio que

esperan los docentes obtengan los alumnos y la frecuencia de uso global de estrategias de enseñanza particularmente aquellas centradas en el docente (ver tabla 9).

Tabla 9. *Relación entre el promedio que esperan los docentes de sus alumnos con la frecuencia de uso de las estrategias de enseñanza*

Factor	Coeficiente Beta	p
Centradas en prácticas en contextos reales y no reales.	.041	.752
Centradas en el docente.	.367	.004

*p ≤ .05

Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

Discusión de resultados

Los resultados muestran que las estrategias centradas en el docente como las centradas en contextos reales y no reales, son usadas con frecuencia por los docentes, y además se encontró que no existen diferencias significativas entre el nivel de uso entre ambos tipos de estrategias.

Esto implica que los docentes hacen uso de manera indistinta de estrategias que pueden pensar se ubican en diferentes modelos de enseñanza. Según Pozo (2006) las estrategias centradas en el docente se utilizan con mayor frecuencia por docentes que trabajan dentro de un modelo de instrucción directa en donde se sostiene que el conocimiento es trasmitido del docente al alumno.

Sin embargo, estos mismos docentes también utilizan con frecuencia estrategias que implican mayor actividad del estudiante y que habitualmente se utilizan por docentes con concepciones de enseñanza interpretativas o constructivistas donde se sostiene que el aprendizaje depende de la actividad del propio estudiante (Pérez, Echeverría, Mateos, Scheuer & Martín, 2006).

Lo anterior puede tener distintas implicaciones ya que puede asociarse con: a) Una falta de conciencia por parte de los docentes acerca de la relación entre

estrategias y concepciones de la enseñanza; b) Un momento de transición donde el docente ha empezado a utilizar estrategias más centradas en el estudiante pero aún no puede desligarse de los métodos tradicionales.

Un aspecto interesante que se encontró fue que los docentes que esperan mejores resultados de sus alumnos hacen un mayor uso de estrategias centradas en el docente. Esto puede deberse a que los docentes aunque atribuyen a estas estrategias mayores potencialidades para facilitar el aprendizaje en los estudiantes; lo cual demuestra que siguen creyendo que aprender consiste básicamente en recibir información y que su tarea debe consistir en brindar ésta y dirigir la interacción del estudiante con el conocimiento.

Otro aspecto interesante es que no se encontró diferencias en el uso de estrategias entre los docentes que han recibido capacitación relacionada con educación y especialmente los que han cursado el diplomado en competencias docentes y aquellos que no lo han hecho. Esto coincidente con los hallazgos realizados por autores como Rivkin, Hanushek y Kain (2005); Backhoff, Monroy, Peón, Sanchez y Tanamachi (2005) quienes refieren que no siempre la capacitación tiene efectos en la práctica docente.

Conclusiones

El análisis de resultados nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los maestros usan con frecuencia tanto estrategias centradas en el docente como centradas en prácticas educativas en contextos reales y no reales.
2. Resulta plausible considerar que estos docentes se encuentran en un momento de transición de sus prácticas, ya que utilizan con frecuencia estrategias centradas en el docente y aquellas que implican mayor acción por parte del estudiante.
3. No existe en los docentes una claridad conceptual acerca de la asociación de las estrategias de enseñanza con distintas concepciones de la

enseñanza lo cual se manifiesta en el uso frecuente de estrategias que se asocian con distintas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

4. Una mayor expectativa de aprendizaje por parte de los docentes se asocia con una mayor frecuencia del uso de estrategias centradas en el docente lo cual implica que predomina en ellos una concepción de la enseñanza basada en la instrucción directa.
5. La capacitación que han recibido los docentes no ha tenido impacto en el establecimiento de diferencias en el uso de estrategias de enseñanza.

Recomendaciones

Con base en los resultados, se puede llegar a las siguientes recomendaciones:

1. Explicitar con los docentes las concepciones de la enseñanza desde la cual se fundamentan las diversas estrategias de enseñanza.
2. Favorecer las concepciones que impliquen una visión constructivista de la enseñanza donde la acción del alumno es el principal criterio para aprender.
3. Implementar y evaluar distintos programas de capacitación.
4. Determinar que factores además de las expectativas se relacionan con el uso de uno u otro tipo de estrategia de aprendizaje.

Referencias

Almazán, J. (2001). *La educación media superior en México.* México: Pearson.

Backhoff, E., Monroy. L., Peón, M., Sánchez, A. & Tanamachi, M. (2005). *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale): nueva generación de pruebas nacionales.* Colección Cuadernos de Investigación (17). México: INEE.

Castañon, R., Seco, R. & Fortes, M. (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión.* México: Limusa.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).* Recuperado el día 31 de marzo de 2010, en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (2009). *Educación Media Superior. Resultados 2009*. México: SEP. Recuperado el 20 de Junio 2010, en http://enlace.sep.gob.mx/ms/.

Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms* (6ta. ed.). EUA: HarperCollins College Publishers.

Guerrero, A. (2009). El docente: características, funciones y eficacia*. Revista Digital Enseñanza Andalucía, 12 (6).* Recuperado el 12 de marzo de 2010, de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ALBERTO_GUERRERO_1.pdf.

Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática (2009). *Dinámica educativa*. Recuperado el 23 de Mayo de 2010, en http://inegi.gob.mx.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (1997). *Marco Conceptual del LLECE*. Santiago de Chile: LLECE, OREALC/UNESCO. Recuperado el 8 de abril de 2009, de http://llece.unesco.cl/documentosdigitales/.

Pérez, M., Echeverria, M., Mateos, N., Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M.

(Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55-94). España: Grao.

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-54). España: Grao.

Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: UNED.

Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de la diversidad*. Recuperado el 23 de marzo de 2010, de: www.sems.udg.mx/rib-ceppems/.../Reforma_EMS_3.pdf

Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic *Achievement. Econometrica, 73 (2),* 417-458.

Sevillano, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson.

Shulman, L. & Wilson, S. (2004). *The wisdom of practice essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Urías, M. & Bautista, A. (2007). *Estrategias didácticas.* México: Centro de Innovación y Transferencia de Tecnología en la Educación

Valdés, A., Urias, M., Márquez, G., Carlos, E. & Montoya, G. (2010). Estrategias de enseñanza utilizadas por docentes normalistas del Sur de Sonora. En Pizá, R., González, M. & Bojórquez, C. (Comp). *Investigación e innovación para el desarrollo regional*. (pp. 164-172). México: ITSON.

Valdés, A., Urías, M., Carlos, E. & Tapia, C. (2009). El docente y la calidad educativa. En Ochoa, J., Mortis, S., Márquez, L., Valdés, A. & Angulo, J. (Comp), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 165-174). México: ITSON.

Wenglinsky, H. (2001). The link between teacher classroom practices and student academic perfomance. *Education Policy Analysis Archives, 10 (12)*, 1-30.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA CUALIDADES EDUCATIVAS Y SABERES DOCENTES DE LA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA

Luis Francisco Tremillo González
(Universidad Pedagógica de Durango)

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando en la práctica. Más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo.







Desde una postura educativa competente, la pedagogía crítica exige reconstruir el significado de persona a partir de replantear algunas cualidades fundamentales para los educadores y las educadoras de corte progresista, *virtudes* que deben ser cultivadas por nosotros mismos, en una relación dialéctica con nuestra praxis, las cuales deberán asumirse como predicados docentes, indispensables para el crecimiento armónico o bien, como *adjetivos* necesarios para el desarrollo de una disciplina intelectual que implica la formación ética de los docentes, en donde sólo es posible que se vaya generando en la misma experiencia de la práctica social, en coherencia con la opción política de naturaleza crítica de la educación.

Competencias profesionales (conocimientos, actitudes, habilidades, aprendizajes, valores, enseñanzas, sentimientos, saberes, etc.,) que debemos forjar por nuestra dignidad y por la importancia de nuestra tarea docente. En tal sentido, este partir de nuestra conciencia de inacabamiento, o de nuestra inconclusión como seres humanos, comprende en primer lugar, reconocer, y en seguida, luchar por las propias necesidades formativas competentes. Entre algunas cualidades se pueden citar: la *afectividad*, el *respeto al sentido común*, la *seguridad*, la *comunicación*, la *generosidad*, la *humildad*, la *tolerancia,* la *alegría de vivir*, el *buen juicio*, etc.

Aquí, lo importante es hacer notar que los saberes de la práctica educativo-crítica o progresista, son cuestiones, que por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática de la educación, contenidos sociales que deberán integrarse en un currículo competente. Por tanto, es preciso, sobre todo, que quien se está formando, desde el principio mismo de la experiencia formadora, al asumirse como ser humano en desarrollo, así como sujeto de la producción de los saberes competentes, el educador-educando, se convenza de algunas líneas básicas de la dimensión educativa, como lo son estos principios pedagógicos básicos e interrelacionados: Saber que enseñar exige reconocer que *no hay docencia sin discencia*; que *enseñar no es transferir conocimiento*, y, saber que *enseñar es una especificidad humana*.

Entre los saberes docentes necesarios para el ejercicio educativo, se pueden mencionar: el *rigor metódico*, la *crítica*, la *investigación*, el *riesgo*, la *reflexión sobre la práctica*; el *respeto a la autonomía del educando*, la *lucha en defensa de los trabajadores*, la *esperanza*, la *asunción a lo nuevo*, el *rechazo a cualquier forma de discriminación*, la *curiosidad*; el *saber escuchar*, el *compromiso,* el *comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo*, la tensión entre *libertad* y *autoridad*, la *toma consciente de decisiones*, el reconocer que *la educación es ideológica*, la competencia profesional, *disponibilidad al diálogo*, el *querer bien a los educandos*, etc.

La afectividad y el respeto al sentido común del educando

Parto de reconocer que el valor que subyace en la pedagogía crítica, nos reafirma la reflexión sobre la práctica educativa, como quehacer exclusivamente humano, rechaza en sí mismo, tomarlo como mero pasatiempo. “La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo” (Freire, 1994, pp. 52-53).

Sin duda, en esta cita se resume un aprendizaje básico: uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber qué deben forjar en ellos, y qué debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y de la importancia de nuestra tarea. Afirmación que se fundamenta en la lucha por la defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos. Pero, de otro lado, si la misma sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo. Aunque la importancia de nuestras tareas tiene que ver con el sentido ético en el que las tareas deben “empaparse” de la competencia con que las llevemos a cabo, con el equilibrio emocional con que las efectuemos y con el brío con el que luchemos por ellas.

Quizás, es preciso decir que los problemas relacionados con la educación no son sólo problemas pedagógicos, sino y más aún, son problemas políticos y éticos, como lo es cualquier problema financiero. Vale decir que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no es una presencia neutra. “La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la

decisión, con lo que interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia profesional. Si mi presencia no es neutra en el historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político” (Freire, 2001, p. 43). Dígase pues que no estamos en el mundo para adaptarnos a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debemos utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con nuestra utopía y no sólo para hablar de ellas.

Es justo a partir de este saber fundamental para la práctica de los educadores y las educadoras, tanto progresistas como conservadores, que sobresalga esta necesaria competencia: *cambiar es difícil*, *pero es posible,* que se programará nuestra acción político-pedagógica, con independencia del proyecto con el que nos comprometamos, no importa cual sea. Es así como se expresa en esta certeza, uno los dos saberes más necesarios para el ejercicio de este testimonio. Es este saber lo que nos hace rechazar cualquier postura fatalista que concede a éste o aquel factor condicionante un poder determinante, ante el cual nada se puede hacer. Esto significa que en la medida en que aceptemos que esta fuerza condicionante sobre nuestro comportamiento individual y social ejerce sobre nosotros un poder irrecurrible, no tenemos otro camino que renunciar a nuestra capacidad de pensar, de conjeturar, de comparar, escoger, decidir, proyectar, soñar. Por tanto, reducida a la acción de viabilizar lo ya determinado, la política pierde el sentido de la lucha para la concreción de sueños diferentes. Tal como se agota el mismo carácter ético de nuestra presencia en el mundo.

Siguiendo con esta dimensión, es oportuno subrayar ciertos imperativos que implican una necesidad formativa de los participantes de la educación. Por ejemplo, si hay algo que los maestros necesitamos saber, desde la más tierna edad, es que la lucha en favor del *respeto* de los educadores y de la educación es un deber irrecusable y no sólo un derecho. “La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad; debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a

la actividad docente sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser" (Freire, 1997, p.65). Nuestro respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debemos agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí, el cultivo de la humildad y de la tolerancia, como cualidades básicas de la vida democrática. ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador de que soy parte? No me puede enfadar lo que hago *so pena* de no hacerlo bien. Esto quiere decir que el olvido a que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No debemos pues, ejercerla mal. Una de las formas contra la falta de respeto de los poderes públicos hacia la educación es, por un lado el rechazo a transformar nuestra actividad docente en una pura "chamba", y por otro, nuestra negativa a entenderla y a ejercerla como práctica efectiva de "tíos y tías" (Forma usual en Brasil de llamar a los maestros -as-).

De modo que, la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente, entonces, no olvidemos que este quehacer exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. "Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar" (Freire, 1994, p. 8). De ahí la necesidad de atreverse, en el sentido pleno de la palabra de hablar de *amor* sin el temor de ser llamado *blandengue* o *meloso*, acientífico si es que no anticientífico. Necesitamos entender que es necesario atreverse para decir científicamente y no blablantemente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Esto es, con los sentimientos, con las emociones, con el miedo, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Por tanto, es de especial

importancia atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. En verdad, es de gran valor, aprender a atreverse, para decir *no* a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente. Por ello, desde esta línea afectiva, no será excesivo insistir, que nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, porque son portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas por ejemplo. No es así. La tarea de enseñar es una tarea profesional, un quehacer que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez cientificista, que exige la capacidad de luchar sin la cual la propia tarea perece. "El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la "pasión de conocer" que nos inserta en la búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de creación de las condiciones para la alegría de la escuela" (Freire,1994, p. 10). Ésta, indudablemente, es una cualidad indispensable, comprendida en uno de los sueños de *Snyders*, el cual, venimos defendiendo.

De modo que en la constitución de la disciplina intelectual, la propia práctica social implica en sí, el desarrollo de actitudes disciplinarias en los profesores y en los alumnos. Esto significa, desde una postura amplia, que en la praxis educativa no hay lugar para la identificación del acto estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como puro entrenamiento, una especie de reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. Al contrario, el acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero, tal como lo advierte *Georges Snyders*. Por eso, es preciso decir que esta postura exige trabajar para que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entregan a él. De igual manera, el valor del papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es de enorme importancia, una vez más, la autoridad de su competencia es una parte que desempeña una función significativa. "Un profesor que no toma

en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor" (Freire, 1993, p. 79). En efecto, es oportuno subrayar que la disciplina intelectual no puede ser el resultado de un trabajo automático que el profesor haga en sus alumnos, sino que requiere la presencia seria del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, exactamente porque esa disciplina tiene que ser construida y asumida por los alumnos. De ahí que el papel del educador crítico, amante de la libertad, no consiste en imponer al educando su gusto por la libertad, o su rechazo radical de un orden deshumanizador; no consiste, por supuesto, en decir que sólo existe una forma de leer el mundo, que es la suya.

De modo que uno de los primeros saberes, indispensables a quien pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto vaya tornándose en estar con él, es el saber del futuro como problema y no como algo inexorable. Este es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. "Como subjetividad curiosa, inteligente, interferente en la objetividad con la que me relaciono dialécticamente, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de acaecimientos. No sólo soy objeto de la historia, sino también soy sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, no constato para *adaptarme* sino para *cambiar*" (Freire, 2201, pp. 89-90). Es exactamente constatando como nos hacemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generosa de nuevos saberes que nuestra simple adaptación a ella. Tampoco parece posible ni aceptable la postura ingenua o, peor, astutamente neutra de quien estudia, sea físico, biólogo, sociólogo, matemático o pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás de forma neutra. Esto significa que no podemos estar en el mundo con los guantes puestos limitándonos a constatar. En nosotros, la acomodación sólo es un camino para la *inserción*, que

supone *decisión*, *elección*, *intervención en la realidad*. Tal vez sea necesario, por ello, decir que hay preguntas que tenemos que hacernos con insistencia todos nosotros y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar* por *estudiar,* de estudiar sin comprometerse, como si, de forma misteriosa, de repente en realidad, nada tuviésemos que ver con el mundo, de un mundo exterior y distante, alejado de nosotros y nosotros de él. Y éstas, son cuestiones epistemológicas, tales como: ¿Con qué fin estudio?, ¿En contra de qué estudio?, ¿En contra de quién estudio?

No obstante, para comprender mejor esta conceptualización, relacionada con la formación de una disciplina exigente, es preciso considerar la crítica, a lo que *Amílcar Cabral* (Obras escogidas, 1976), llama "negatividades de la cultura", y sobre todo, el esfuerzo por superarlas, ya que son no sólo recomendables sino indispensables. De modo que, esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del "saber de experiencia vivida", o, para decirlo quizá mejor, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Por tanto, el negar a los educandos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revela una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las élites. En efecto, lo que no es posible, sin embargo, es la falta de respeto al sentido común; como tampoco es posible tratar de superarlo, sin partiendo de él, pasar por él. Entonces, desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o del educador progresista. Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar información, esconder principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía. De ahí nuestra insistencia en la necesidad de los educadores y las educadoras progresistas, democráticas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Entonces, sería un imperativo decir que el respeto a esos saberes se inserta en el horizonte en que se generan -el horizonte

del contexto cultural, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar. El respeto debido al mundo local de los educandos, significa, por lo tanto, el respeto al saber popular, que implica necesariamente el respeto al contexto cultural. Aún más, esta opción pedagógica significa que la localidad de los educandos es un punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo, mundo en el que a veces se encuentra perdido y sin salida en los estrechos horizontes de su localidad. Por eso mismo, no podemos, de ninguna manera, despreciar el saber de experiencia de los educandos.

Por tanto, es preciso confirmar que cuanto más rigurosamente competentes nos consideremos nosotros mismos y a nuestros pares, tanto más debemos reconocer que si el papel del educador progresista no consiste jamás en alojarse, con armas y bagajes, en la cotidianidad popular, tampoco es el de quien, con desprecio innegable, considera que no tiene nada que hacer con lo que ahí acurre. De ahí la necesidad de una seria y rigurosa “lectura del mundo”, que no prescinde sino que por el contrario exige una seria y rigurosa lectura de textos. De ahí la necesidad de que la preparación científica no exista por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien y por lo tanto contra algo y contra alguien. Por eso, también la necesidad de intervención competente y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares, destituidos de la vida, están como si hubiesen perdido su dirección en el mundo. Explotados y oprimidos a tal punto de que hasta la identidad les ha sido expropiada; si bien, hay otra tarea en la escuela progresista a pesar del papel dominante y por causa de él -la de *desopacar* la realidad *nublada* por la ideología dominante. No hay duda, ésta es la tarea de los profesores y las profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al hacerlo se obligan a desvelar el mundo de la opresión. De modo que, ni sólo contenido, ni sólo desvelamiento -como si fuera posible separarlos- sino el desvelamiento del mundo opresor por medio de la enseñanza de los contenidos.

Seguridad, comunicación y generosidad: condiciones ético-educativas

Desde esta dimensión educativa, es preciso decir que si nuestro compromiso es democrático, no podemos simular que al interior de la propia pedagogía se plantea que una de las cualidades que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la *seguridad* en sí misma. Seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse. "La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se funda sin esa competencia, el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase" (Freire, 1997, p.88). Pero esto no significa que la opción y la práctica democrática del maestro o de la maestra sean determinadas por su competencia científica. También existen maestros y maestras científicamente bien preparados, pero autoritarios a toda prueba. Entonces, debemos convencernos de la obligación moral que tenemos de identificar que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro o de la maestra. Sin esta virtud de la seguridad como disposición básica en las relaciones con los demás; en las que también el respeto a la diferencia es la disponibilidad para la seguridad, es difícil vivir. En realidad, como profesores no debemos escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad. Nuestra seguridad, no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo máximo, al contrario. "Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua de un lado, mi ignorancia, del otro, el camino para conocer" (Freire, 1997, pp. 129-130). Así lo confirma en esta oralidad: "Me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo". El ser testigos de la apertura

a los otros, es la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, y éstos, son saberes necesarios de la práctica educativa. Sin duda, en esta afirmación subyace la razón ética de la apertura de su fundamento político y de su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo.

Por eso mismo, la *experiencia* como apertura es la experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una trasgresión al impulso de la incompletitud. El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con un gesto la relación dialógica que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia. Pero, ¿cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico, social, de los educandos? Por ésta, entre otras razones, la formación de los profesores y de las profesoras debería insistir en la constitución de este saber necesario que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos. Esto quiere decir que la misma formación docente nos exige también desarrollar otros saberes de la realidad concreta, como el de la fuerza de la ideología; o, saberes técnicos en diferentes áreas, como el de la comunicación. Como por ejemplo, el revelar verdades, o el desmistificar la farsa ideológica en que caemos fácilmente. No es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Es que pensar en ésta o en los medios en general nos plantea el problema de la comunicación, un proceso imposible de ser neutro. "En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades pero también la propia ideologización del proceso comunicativo" (Freire, 1997, p. 133). De ahí que la postura crítica y abierta de los educadores en general, como actitud despierta, no puede faltar en los momentos necesarios de la comprensión de los hechos y las cosas del mundo.

De ahí el énfasis frente a este planteo, no se puede dejar de lado ninguna virtud que complemente la formación del educador. Se propone pues, la cuestión de la *generosidad* como una virtud indispensable de las maestras y los maestros, en sus relaciones con las libertades. Virtud que nos lleva a reconocer que no hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad y la arrogancia con que se comporte. "La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación. El clima de respeto que nace de las relaciones serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico" (Freire, 1997, p. 89). No obstante, la autoridad docente "mandonista", rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser, por lo menos, a que el educando demuestre el gusto por aventurarse. La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad, al contrario, le apuesta a ella. Podemos decir, sin embargo, que en esta visión que la autoridad democrática se empeña siempre en desafiar la libertad y nunca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden. La autoridad democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietos*, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta. "Es más, la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo" (Freire, 1997, p. 90). En otras palabras, el educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Por lo tanto, decidir es romper y para eso tenemos que correr el riesgo. Esto quiere decir que si niega, por un lado, la libertad de los educandos, rechaza, por el otro, su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina.

Por su parte, el papel de la autoridad democrática es dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la *responsabilidad de la libertad* que se asume. De ahí que al enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuan fundamental es respetarlos y respetarme, son tareas que jamás deben dividir. Nunca fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. "La práctica docente que no existe sin el discente es una práctica entera. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los discentes y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia, ni de forma grosera ni farisiaca. No hay lugar para el puritanismo. Sólo hay lugar para la pureza" (Freire, 1997, p. 91). Este, por supuesto, es otro de los saberes indispensables para la práctica docente. El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. De separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender. No obstante, desde esta postura, el mejor discurso sobre el *saber*, es el propio ejercicio de su práctica, que comprende también, el respeto concreto al derecho del alumno a indagar, dudar, criticar, como "hablo" de esos derechos. Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. "Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos" (Freire, 1997, p. 92). De ahí que nuestra pura habla sobre esos derechos, a la que no corresponde su concretización, no tiene sentido. Y no lo tiene porque el *saber* es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada. "El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un

todo -sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes" (Freire, 1994, p. 135). Por esta razón, es necesario señalar que nos parece doblemente importante experimentar otros saberes relacionados entre sí, saberes necesarios para el crecimiento armónico de los seres humanos.

El querer bien y la humildad en la docencia: una disciplina intelectual

Iniciamos el estudio de estas categorías partiendo de la conciencia de identificar la manera espontánea en que nos movemos en el mundo, de la que resulta, un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por el mundo, por los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. "En esta forma espontánea de movernos por el mundo percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de señales cuyo significado internalizamos. De ellos adquirimos un saber inmediato, pero no aprendemos la *razón de ser* fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica" (Freire, 1994, p. 136). Por eso decimos, esta forma espontánea, no se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo o los objetos hacia los que se inclina. Y no lo hace porque este es un "saber de experiencia hecho" al que le falta el cernidor de la criticidad. Es la sabiduría ingenua, del sentido común, desarmada de métodos rigurosos de aproximación al objeto, pero que no por eso puede o debe ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida. Lo que hay que decir es que al estar inmersos en lo cotidiano marchamos en él, nuestra mente no opera en forma epistemológica, sin embargo, esto no significa que debamos menospreciar este saber cuya superación necesaria pasa

por el respeto hacia él. Por eso, la discusión entre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias, dialécticas.

Basados en la convicción antropológica, puesto que crecer es formarse, y que además, es parte de la experiencia vital de los seres humanos, a lo largo de nuestra historia, por esta razón, acabamos por ser capaces de, aprovechando los materiales que la vida nos ha ofrecido, crear con ellos la *existencia* humana -el lenguaje, el mundo simbólico de la cultura, de la historia- por eso mismo, crecer en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el *crecer* en la pura vida. “Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles o los animales, que a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir. El punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie” (Freire, 1994, p. 139). Y no se encuentra ahí porque nosotros somos seres indiscutiblemente programados pero de ningún modo *determinados*. Somos programados principalmente *para aprender*, como bien nos lo enseña *Francois Jacob* (1991), o sea, para enseñar y conocer, los seres humanos terminamos por descubrir que constatar, verificar como se dan las cosas, no nos lleva necesariamente a la adaptación de la realidad en la que se hace la constatación. Por el contrario, la constatación crítica y rigurosa de los hechos nos estimula o desafía en el sentido de la posibilidad de intervenir en el mundo. Es justamente porque no somos sólo *naturaleza* ni tampoco somos sólo *cultura*, educación, cognoscitividad. De ahí la doble importancia de convencernos de esta verdad: crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la *biología*, por la *psicología*, por la *cultura*, por la *historia*, por la *educación*, por la *política*, por la *ética*, por la *estética*. O, dicho, en un sentido más amplio, es el crecer como totalidad que cada uno de nosotros vive lo que a veces se llama, en discursos elegantes, “crecimiento armonioso del ser”, a pesar de que sea sin la disposición de la lucha por el crecimiento armonioso del ser al que debemos

aspirar. De ahí entonces, que desde la propia dimensión antropológica, es posible confirmar que el saber tiene que ver con el crecer.

Siguiendo en esta línea, otro de los saberes fundamentales, necesario en la formación de los educadores, es el de estar abiertos al gusto de *querer bien*, a veces al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participamos. “Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso descartar como falsa la separación entre *seriedad docente* y *afectividad*” (Freire, 1997, p. 135). Dígase pues que sería una contradicción decir que seremos mejores profesores cuanto más severos, más fríos, más distantes e “incoloros” nos pongamos en nuestras relaciones con nuestros alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debemos enseñar. Vale insistir, aun corriendo el riesgo de repetirme, la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad, al contrario, se complementan, son indisolubles. Lo que no podemos permitir, es que nuestra afectividad interfiera en el cumplimiento ético de nuestro deber de profesores en el ejercicio de nuestra autoridad.

Por tanto, parece necesario subrayar que la actividad docente de la que el falso concebir discente no se separa, es una experiencia alegre por naturaleza. Como también, sería una mentira concebir que la seriedad docente y la alegría, son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. “Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría” (Freire, 1997, p 136). Desde esta posición, se puede decir que la falta de respeto a la educación y a los educandos, a los educadores y las educadoras, corroe o deteriora en nosotros, por un lado la sensibilidad o la apertura al bien

querer de la propia práctica educativa, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente. Sin duda, en todo sentido es importante la notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde sentido. La práctica educativa vivida con afectividad y alegría, no prescinde de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. Después de esto, como podemos ver, queda claro que la práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente de la permanencia del hoy.

Nuestro trabajo es un quehacer que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda, personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Por lo tanto, nuestra práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de nosotros un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte nuestra propia capacitación científica, y esto es, exactamente, porque trabajamos con personas. Al pensar en el discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajamos con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos, motivo que nos impulsa a luchar contra los desvíos que nos impiden ser más. Al ser una práctica estrictamente humana, jamás se puede entender como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Como tampoco podemos comprender a la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual. “Estoy convencido, sin embargo, de que el rigor, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. No es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de competencia ni la competencia es causa de la arrogancia” (Freire, 1997, p. 139). Aunque, al no negar la competencia de

ciertos arrogantes, lo que se lamenta es la ausencia de la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas. Los construiría en personas, más y mejores personas. Los formaría. Sin duda, esta dimensión pedagógica propone reconstruir el significado de persona, a partir de replantear las cualidades indispensables para los educadores progresistas, mismas que se asumen como predicados, y en donde, sólo es posible se vayan generando con la práctica social, en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador.

Desde la perspectiva crítica, una de las principales virtudes en los sujetos, es la *humildad* (Freire, 1970), que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía, sino por el contrario, esta cualidad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. No es casualidad que la humildad nos ayude a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. “Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: “Prometo a *Santa Lucía* que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos. No, no se trata de esto. Escuchar con atención a quien nos busca sin importar el nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista” (Freire, 1994, pp. 60-61). No es posible pues, conciliar la adhesión al sueño democrático, o, a la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí, si sólo me veo a mi mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. La arrogancia del “¿sabe con quién está hablando?”, la soberbia del *sabelotodo* incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la mansedumbre, ni con la apatía, del humilde. Si

siendo humilde no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad nos ayuda a no dejarnos encerrar jamás en el circuito de nuestra verdad, por ello, señalamos que uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el *sentido común* que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos. Creemos necesario decir que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la *inseguridad insegura* de los cautos. De ahí que una de las experiencias de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma, como la postura del autoritario, la cual es sectaria. Y lo es sólo porque la suya, es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás.

Amorosidad, tolerancia, decisión, paciencia: cualidades docentes necesarias

En el centro de este estudio, se afirma que uno de los más importantes valores en la formación del educador progresista, es la cualidad de la *amorosidad*, virtud con que la educadora o el educador actúa y se relaciona con sus alumnos, y sin la cual su trabajo pierde el significado. Amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. No es posible, o es prácticamente imposible creer que sin una especie de “amor armado”, como diría el poeta *Tiago de Melo*, la educadora o el educador pueden sobrevivir a las negatividades de su quehacer. “Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es esta forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos” (Freire, 1994, pp. 62-63). Sin embargo, sucede que esta virtud, el sueño por el que peleamos y cuya realización nos preparamos permanentemente, exige que inventemos en nosotros, es decir, en nuestra experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar. Sin embargo, la valentía no es

algo que se encuentre fuera de los mismos seres humanos, como superación de nuestro miedo, ella lo implica.

De este modo, cuando hablamos de miedo debemos estar absolutamente seguros sobre algo muy concreto: el miedo no es una abstracción. Debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. No tenemos que esconder nuestros temores; pero lo que no podemos permitir es que nuestro miedo nos paralice. Si estamos seguros de nuestro sueño político, debemos continuar nuestra lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corremos. “Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esa práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria” (Freire, 1994, p. 64). Aunque también hay miedo sin valentía, es este el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero al contrario, no hay valentía sin miedo, que es el miedo que “hablando” de nosotros, como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Entonces, es necesario insistir, entre nosotros, educadores-educandos, que es un imperativo promover virtudes educativas que favorezcan, en principio, el desarrollo individual, y con ello, cultivar y preparar a los sujetos para una convivencia social armónica. En ese sentido, la *tolerancia* (Freire, 2006) es una de esas cualidades indispensable en los educadores y las educadoras. Es que sin ella, es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa se desdice. “Ser tolerante no significa ponerse en convivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente” (Freire, 1994, p. 64). Quizás, en un primer momento parece que hablar de tolerancia es como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o tolerar la presencia no muy deseada de mi contrario, es decir, una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho es repugnante. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y ésta es un defecto,

un desvalor. Por tanto, este comportamiento es igual o más contradictorio que el mismo autoritarismo, y entonces, así no vemos cómo poder ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que es diferente. Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. Como término complejo, el acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Al contrario, bajo el régimen autoritario en el cual se exacerba la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el cual la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. Pero no el autoritarismo que, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. El discurso progresista del prejuicioso, en contraste con su práctica, es un discurso absolutamente falso, es una mentira.

En la visión de una pedagogía del cambio, es oportuno replantear algunas virtudes complementarias, indispensables para una educación más adecuada, o bien, para una formación integral de los seres humanos. Cualidades tales como la *decisión*, la *seguridad*, la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia* y la *alegría de vivir*, son saberes docentes que deben ser cultivados por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas. Por ejemplo, la capacidad de *decisión* del educador o de la educadora, es absolutamente necesaria en un trabajo formador. Es sólo probando su habilitación para decidir, como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Y es difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Una de las deficiencias de la educadora es la incapacidad para decidir. Indecisión que los educandos descubren e interpretan como debilidad moral o incompetencia profesional. “La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad” (Freire, 1994, p. 66). La indecisión, sin embargo, delata falta de seguridad, una cualidad

indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado. La *seguridad* como virtud necesaria para la práctica educativa, requiere también, competencia científica, claridad política e integridad ética. “No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no nos conmueve nada, o si lo que hacemos hiere la dignidad de las personas con las que trabajamos, si las exponemos a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, nuestra insensibilidad ética, nuestro cinismo nos contraindican para encarnar la tarea del educador” (Freire, 1994, p. 67).Y ésta, sin duda, es una tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus educandos, discreta y humildemente, sin arrogancia, y por el otro, con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad -segura, lúcida, determinada-.

Frente a este planteamiento, aunque tal vez no sea muy necesario decirlo, pero en todo caso sería bueno subrayar que sin estas virtudes humanas, tanto la educación como los educadores y los educandos se disminuyen, se anulan; así, otra de las cualidades que tampoco puede faltarle a la educadora progresista, es la que exige de ella la sabiduría con qué entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola puede ni la impaciencia solitaria. “La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra al activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre táctica y estrategia” (Freire, 1994, pp. 67-68). No obstante, la paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos

de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. Por su parte, en la impaciencia aislada, amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablablá; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable. La virtud no está pues, en ninguna de ellas sin la otra, sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Entonces, aunque, claro está, en coherencia con esta posición, la cualidad está en vivir y actuar impacientemente paciente, o pacientemente impaciente, sin que jamás se de la una aislada de la otra. De modo que, discutir la relación entre ambas, exige que se discuta la competencia docente profesional en su globalidad.

Parsimonia verbal, alegría de vivir, buen juicio y valentía: virtudes educativas

En el centro de estas categorías educativas, junto a esta forma equilibrada entre el ser, el actuar, y ante un proceso de comunicación razonable (Freire, 1990), una virtud indispensable para constituir una formación docente habilidosa, competente, es la cualidad que se denomina, *parsimonia verbal*. Para comprender mejor esta idea, quizás es necesario decir que esta virtud está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia-impaciencia. “Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo en casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive preponderantemente la paciencia, apenas ahoga su legítima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo impaciencia tiende a la exacerbación en su discurso” (Freire, 1994, p. 68). Por lo tanto, el discurso del *paciente* siempre *es bien comportado*, mientras que el discurso del *impaciente* generalmente va más allá de lo que la realidad misma soportaría. De ahí que ambos discursos, tanto el muy controlado como el carente de toda disciplina, contribuyen a la preservación del *statu quo*. El primero por estar mucho más acá de la realidad, el segundo por ir más allá del límite de los soportable. El discurso y la práctica benevolente del que es sólo paciente en la clase, hace pensar a los educandos que todo o casi todo es posible. Existe una paciencia casi inagotable

en el aire. Mientras tanto, de otro lado, es preciso decir que el discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, esta empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad. Por esta razón, se puede decir que ambos discursos, no ayudan en nada a la formación de los educandos ni de los educadores.

Basados en una dimensión cualitativa de la educación, es posible afirmar que una de las virtudes que mejor adjetivan a los docentes, es ese saber que reconoce en la *alegría de vivir* una virtud fundamental para la práctica educativa progresista. Es dándonos por completo a la vida y no a la muerte -lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida- como nos entregamos, libremente a la alegría de vivir. Es en nuestra entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que nos prepara para estimular y luchar por la alegría de la escuela. "La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece" (Freire, 1994, p. 70). Por el contrario, la solución más fácil para enfrentar a los obstáculos, es la falta de respeto del poder público, el arbitrio de la autoridad antidemocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos.

Desafortunadamente, ésta, en realidad, es la postura más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia. Es la posición de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida, precisamente porque no hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. Sólo el *conflicto* (Gadotti-Freire, 1989), hace nacer nuestra conciencia. Negarlo, por el contrario, es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del *statu quo*. Por tanto, ante el problema que plantea la *alegría de vivir*, no existe otra salida que no sea, la de *unidad en la diversidad* de intereses no antagónicos de los educadores y las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar,

derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo a ser castigadas, amonestados, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir, entre otros de los derechos fundamentales que deberían ejercer los docentes junto con los discentes.

Frente a esta convicción pedagógica, y junto los fundamentos sociales de la propuesta freiriana, uno de los desafíos de los educadores, en particular, y de los seres humanos, en general, es el de desarrollar las virtudes suficientes para una formación más completa, cualidades relacionadas con las dimensiones social, afectiva, ética y estética, de los docentes y de la misma docencia. Así, al interior de la pedagogía transformadora se propone también la promoción de las virtudes cognitivas, necesarias para el ejercicio educativo, de visión progresista o integral.

En un sentido amplio, el razonamiento es una cualidad que se construye sólo por medio de la vigilancia del *buen juicio* (Freire, 1989), virtud que posee una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante deberíamos hacer de nuestra práctica. “Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción *autoridad-libertad* nos crea, confundimos casi siempre la autoridad con el autoritarismo, el libertinaje con la libertad” (Freire, 1997, p. 60). Saber que debemos respeto a la autonomía del educando y, en la práctica, buscar la *coherencia* con este saber, nos lleva, inapelablemente a la creación de algunas virtudes y cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante (Freire, 1994). De ahí que, no sirve de nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro. “El ejercicio del buen juicio, del cual sólo obtenemos ventajas, se hace en el “cuerpo” de la curiosidad. En este sentido,

cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio” (Freire, 1997, p. 61).

Se dice que el ejercicio o la educación del buen juicio, va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos. Nuestro buen juicio no nos indica cuál es el problema, pero hace evidente que hay algo que necesita ser sabido. Y ésta, indudablemente que es la tarea de la ciencia que sin el buen juicio del científico, puede desviarse o perderse.

Por ello, precisamos decir, que es nuestro buen juicio, en primer lugar, el que nos hace sospechar, como mínimo, que no es posible que la escuela, si está de verdad involucrada en la formación de educandos educadores, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de los alumnos, de sus familias, de sus vecinos. “No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela” (Freire, 1997, pp. 62-63). Por el contrario, cuanto más rigurosos nos volvemos, en nuestra práctica de conocer, tanto más respeto debemos guardar, por críticos, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica. En verdad, es ésta la evaluación crítica de la práctica, la que va revelando una serie de cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles. Como puede verse en este análisis, estas virtudes son absolutamente indispensables a la puesta en práctica de este otro saber fundamental para la experiencia educativa -saber que debo *respeto* a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando-, y éstos, no son premios que recibimos por buen comportamiento. Pero no olvidemos que las cualidades y

las virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Y este esfuerzo, es ya una de esas virtudes indispensables -la de la *coherencia*-. Entre nosotros, sin duda, debemos convencernos que la construcción de las virtudes, exige reconocer algunas dificultades que obstaculizan la tarea docente progresista, limitaciones a las que hay que enfrentar y superar mediante la práctica educativa.

De este modo, es posible decir que en el núcleo de estas categorías subyace toda una teoría de la afectividad, por esta razón, la praxis educativa progresista tiene en esta dimensión, uno de sus fundamentos, junto a la constitución de las cualidades docentes. No obstante, es preciso reconocer y advertir en que un docente, difícilmente estará en su primer día de clases, libre de inseguridad, de timidez, de inhibiciones, principalmente si la maestra o el maestro más que pensarse seguro se encuentra realmente inseguro, y se siente alcanzado por el *miedo* de no ser capaz de conducir los trabajos, ni de sortear las dificultades. En realidad, ésta es una situación real de quien, por primera vez, se expone por entero a sus alumnos. En el fondo, la situación concreta que la educadora o el educador enfrentan en el salón de clase no tiene casi nada que ver con los discursos teóricos que se acostumbraron a escuchar. No saben cómo decidir. Por tanto, como puede verse, el miedo es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Y asumirlo, es no huir de él, al contrario, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podemos vencerlo. Vale la pena. Total, en verdad nunca se perdió nada por exponernos a nosotros mismos y a nuestros sentimientos, evidentemente, dentro de ciertos límites. El educador no es un ser invulnerable, es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando. Por eso, frente al *miedo* (Freire, 1996), lo que lo contraindica para ser educador, es la incapacidad de luchar para sobreponerse a éste, y no el hecho de sentirlo o no. “El miedo de cómo se va a salir adelante en su primer día de clase, muchas veces frente a alumnos ya experimentados que adivinan la inseguridad del maestro

novato, es por demás natural. Hablando de su miedo, de su inseguridad, el educador por un lado va asumiendo una especie de catarsis indispensable para el control del miedo, y por el otro se va ganando la confianza de los educandos" (Freire, 1994, p. 74).

Así, pues, esta referencia nos desafía a reconocer que en vez de tratar de esconder el miedo con discursos *autoritarios* fácilmente reconocibles por los educandos, el maestro lo manifieste con su humildad. Sólo así, hablando de su sentimiento, es como se revela y se muestra como auténtico ser humano. Es testificando también su deseo de aprender con los educandos. Por lo tanto, ésta es una postura necesaria de la educadora y del educador frente a los educandos, y en función de asumir el miedo, requiere de ella la paz que le otorga la humildad. En todo caso, sería bueno subrayar que el propio hecho de asumir el miedo, es el comienzo del proceso para transformarlo en *valentía*.

A modo de conclusión

Con lo expuesto anteriormente se puede concluir que la misma complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, de la misma manera que nos impone inventar situaciones creadoras de saberes docentes, sin las cuales la práctica educativa no podría darse. Pero, si consideramos sólo esta creación de situaciones educativas, nos damos cuenta de lo serio y complejo que es el desafío que se nos hace a todos los participantes del proceso educativo. Lo importante, en nuestra respuesta al desafío es que, conscientes de su seriedad y complejidad, evitemos, sin embargo, caer en la tentación de perfeccionismo.

Y en efecto, tal vez sería necesario que se diga que las virtudes docentes y las condiciones culturales, propicias para la buena práctica educativa, no caen hechas del cielo, ni tampoco existe un Ser que las envía de regalo, o, para decirlo diferente, no hay una burocracia divina encargada de distribuir virtudes. Por ello, es importante hacer notar que los saberes y las virtudes deben ser creadas,

inventadas por nosotros, reinventadas. Esto significa que nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. En todo caso, lo que quizás si podemos afirmar es que nacemos con estas posibilidades, pero tenemos que crearlas, necesitamos desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana.

De este modo, conscientes de que cada uno es un proyecto y un proceso, entonces, sería necesario que en nuestra propia experiencia social, es decir, en nuestra práctica educativa, nosotros -educadores y educandos- descubramos los caminos para hacer mejor lo que queremos hacer, para desarrollar lo que nos corresponde como sujetos. De ahí la insistencia en que nos debemos formar como personas creativas, competentes, como seres humanos no capaces sólo de repetir lo que hay, sino al contrario, de inventar, y de reinventar, de reinventarnos; necesitamos formarnos como personas capaces de producir un conocimiento propio, como sujetos capaces de analizar, de sintetizar, individuos dispuestos a abrirnos a otros enfoques y al mundo, a fin de romper nuestras propias certezas.

Se trata, desde una postura más amplia, de clarificar que el problema del conocimiento, así como la cuestión de los saberes docentes y de las cualidades educativas, son capítulos específicos de la educación, y por tanto, son cuestiones explícitas de la ética, y lo son, sobre todo porque el hecho de preguntarse por la validez y el sentido del conocimiento humano, es, al mismo tiempo, preguntarse por el sentido de la vida humana. Sin embargo, desde la dimensión competente, es importante subrayar que no es suficiente poseer virtudes, que lo necesario sería ejercer y practicar la *sensibilidad*, el *cuidado* y la *responsabilidad,* lo cual significa que no nos basta una ética, sino que tiene que haber algunos puntos cercanos a la naturaleza humana, a lo que llamamos lo humano, es decir, que permitan un consenso, sobre todo porque nace de la humanidad de la que cada uno es portador, especialmente de las categorías de *cuidado*, de *solidaridad,* de *compasión*, por eso, creemos que no es suficiente una ética, que necesitamos de la virtudes, o bien, de la ética aplicada.

Por ello, creemos oportuno citar algunas cualidades necesarias para ser profesores progresistas, congruentes con su opción política y con su crecimiento

armónico; virtudes como la *seguridad*, el *valor* -valentía-, el *amor* -amorosidad-, la *decisión,* la *osadía*, y la *alegría de vivir.* Otras más de las cualidades comprendidas en sus obras educativas son: la *solidaridad*, el *querer bien* -sensibilidad, afectividad-, la *armonía*, el *respeto* -al sentido común y a la identidad cultural-, la *creatividad*, la *honestidad*, la *solicitud*, la *responsabilidad ética,* la *fe*, *compasión*, la *esperanza*, la *seriedad,* la *confianza,* la *generosidad*, la *coherencia democrática* entre el discurso y la práctica -en la cual, sin duda, están involucradas -según Paulo Freire- la humildad y la tolerancia-.

Aquí, lo importante es hacer notar que, a partir de que la formación ética se define como el *deber ser*, además de establecer los principios morales de convivencia y de respeto, así como de reglar nuestra presencia en el mundo, también podemos decir, que en el compromiso ético del educador como condición sustancial para poder asumir la “educación en valores”, se está reafirmando la inseparable relación entre teoría y práctica del educador. No pueden, por ello, “enseñar” ética y “valores” al margen de un compromiso y comportamiento sociohistórico del educador como persona y como ciudadano del mundo real. De ahí que cuando hablamos de ética normalmente nos referimos a “nuestra” ética; a la que es sinónimo de lo “bueno”, a la ética que reconoce y plantea valores como la *libertad*, la *justicia,* la *fraternidad,* la *ternura,* entre otras más de los valores, como connaturales a la dimensión humana.

De modo que, desde esta línea en la que se viene tratando el tema de la competencia profesional, es oportuno subrayar ciertos valores necesarios para la creación de la disciplina intelectual, virtudes que se presentan como imperativos en la formación docente: el cultivo del *buen juicio*, saber escuchar, el ejercicio de la *curiosidad epistemológica*, la *observación crítica*, el *estudio comprometido*, la seriedad -preparación científica- el cultivo de la *imaginación*, la *tensión entre la paciencia y la impaciencia*, la *pasión por conocer*, el desarrollo del *pensamiento crítico,* la *libertad*, el ser *abiertos al mundo y a los otros*, el *ser indagativo*, y por supuesto, la necesaria cualidad de *ser comunicativo*, y el experimento de la *parsimonia verbal*. Se contemplan, alrededor de cincuenta virtudes a desarrollar.

Sin embargo, estas virtudes, que expresan la madurez de los docentes, no se aprenden en seminarios ni se fabrican en laboratorios. Es decir, la educación, a su vez, no las ha inventado, sino ésta se constituyó en ellas. Son virtudes forjadas en la acción y la reflexión en que educadores y educandos fueron educándose mediados por la realidad Por último, se añadirá una referencia con el tema central: en portugués, la palabra *qualidade* significa tanto "calidad" como "cualidad".

Los saberes docentes, por su parte, son competencias necesarias en la formación de los educadores progresistas, son valores humanistas indispensables para una nueva práctica educativa, para la actividad social de corte crítico, es decir, acciones culturales de carácter *político*, de modo que, esta dimensión existe independientemente de que tengamos conciencia de ella. Por tanto, la afirmación de este aspecto educativo, el de la delimitación temática de la educación, consiste en saber cómo delimitar el qué conocer, que no puede estar separado, del para qué conocer, ni de las demás implicaciones del acto socioeducativo. Y en efecto, la organización programática de los contenidos de la educación, lo mismo si se trata del nivel de primaria, secundaria y universitaria, que de la que se da en la educación de adultos, en su modalidad formal como en la informal, es un acto eminentemente político, como también es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar esta tarea educativa social. Significa pues, que sólo a partir de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, el aprendizaje de la realidad social, asociado al necesario desenvolvimiento de la comunicación, se efectúa en la educación con el ejercicio de un método dinámico a través del cual, educandos y educadores, se esfuerzan en comprender, en términos críticos, la práctica social.

Los saberes docentes, por su parte, son elementos cualitativos necesarios para una cultura democrática, coherente con acciones críticas, dimensiones y/o valores de los cuales, algunos se repiten con las virtudes: Enseñar exige: saber que la educación es *ideológica*, implica *compromiso*, *escuchar*, toma consciente de *decisiones*, la disponibilidad al *diálogo*, implica *autoridad*. Enseñar exige: la *conciencia de inacabamiento*, *aprehensión* de la realidad, *respeto a la autonomía*

del ser del educando, el reconocimiento de *ser condicionado*, la convicción de que *el cambio es posible*. Enseñar exige: investigación, rigor metódico, asunción de lo *nuevo*, rechazo a la *discriminación*, *reconocimiento*, riesgo, *corporificación* de las palabras por el ejemplo.

Otros saberes que conforman las competencias docentes son: Saber del *futuro como problema*, identificar la *belleza de la práctica*, valorar la *criticidad, revelar verdades*, *desopacar la realidad* nublada, *criticar*, *luchar* para que la práctica sea *respetada, desmistificar* la *farsa ideológica*, *dudar*, *estudiar*, reconocer el *saber* como *proceso social*, valorar la *criticidad*. Después de añadir estos saberes, subrayamos esto: en educación crítica, la noción de *saber*, posee una connotación de *sabiduría*, y esta, a su vez, es equivalente a *competencia*.

Lo cotidiano del profesor en el salón de clases y fuera de él, desde la educación elemental hasta el posgrado, es explorando como en una codificación, en cuanto espacio de reafirmación, negación, creación, resolución de saberes que constituyen los "contenidos obligatorios de la organización programática y el desarrollo de la formación docente". Son contenidos que sobrepasan los ya cristalizados por la práctica escolar y de los cuales el educador progresista, principalmente, no puede prescindir para el ejercicio de la pedagogía de la autonomía aquí propuesta. Una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando.

Referencias

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI, (cuadragésima séptima edición).

Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Paidós.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación, Poder y liberación*. Barcelona -Buenos Aires- México: Editorial Paidós.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI, (segunda edición).

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI,

Freire, P. (1996). *Política y educación*, México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina, Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Editorial Morata.

EL DOCENTE COMPETENTE ANTE LA RIEB

Manuel Ortega Muñoz
Flavio Ortega Muñoz
(Secretaría de Educación del Estado de Durango)

Introducción

Trascendentales acontecimientos están sacudiendo y transformando la sociedad mexicana: crisis económicas, sociales, conmemoraciones nacionales y transformaciones educativas son solo algunos de ellos.

La crisis económica mundial no cesa y, de igual forma, la mexicana, donde pasamos de un 42.6% a un 47.4% de población en condiciones de pobreza (CONEVAL, 2009). La sociedad mexicana se encuentra intimidada ante los grandes índices de inseguridad y alarmantes porcentajes de impunidad (98.2%) a lo largo y ancho del país (CIDAC, 2008). México este año 2010, celebra el centenario de su revolución y el bicentenario de su independencia, ante lo cual, los medios de comunicación, gobierno, empresas y muchos grupos más están tratando de sacar partido, es decir, ya sea motivando, encubriendo hechos o lucrando con tan importantes celebraciones. Asimismo, el Sistema Educativo Mexicano se encuentra en pleno proceso de implementación de un nuevo modelo escolar, el cual ha cimbrado desde sus cimientos a diversas prácticas y agentes educativos, en específico, al nivel más amplio e importante de este sistema: el de la educación básica.

Ante la serie de referencias vividas en la actual sociedad en México, no se trata de ponerse a lamentar, al contrario, todos aquellos que pertenecemos al ámbito educativo mexicano y, en particular, cada uno de los docentes que pertenecemos al nivel básico de educación, sabiendo su representación y

significado para toda sociedad, nos encontramos ante otra nueva oportunidad de ofrecer nuestro mayor y mejor esfuerzo, ponernos al frente, promover y provocar el cambio y mostrar dedicación y calidad en el ejercicio de nuestra tarea, para con ello, acrecentar nuestro capital social, lo que debilitará o potenciará superar toda crisis económica o social, deshonestidad, impunidad y transformación y mejora de nuestra educación.

Entonces, como actores principales de la educación, los docentes debemos de contar con las suficientes herramientas (didácticas, pedagógicas, intelectuales, emocionales, materiales, tecnológicas, etc.) para posibilitar a nuestros alumnos una inmejorable construcción de sus propios conocimientos y saberes para un mejor hacer en sociedad.

El presente escrito tiene la intención de mostrar un marco referencial sobre tres temas esenciales: a) una descripción general de los principales puntos de la Reforma Integral de la Educación básica, b) Destacar los principales aspectos que soportan y son parte del nuevo modelo escolar por competencias y c) evidenciar las principales características y/o competencias con las que debe contar todo maestro para ser considerado como un docente competente ante el nuevo modelo educativo propuesto y, en general, ante la Reforma Integral de la Educación Básica.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La vía perfecta para el desarrollo de la sociedad (Ortega, 2009) y que posibilita al individuo ser mejor (Iriarte, 2006 citado en Ortega, 2009), es decir, la educación, en el caso mexicano se está transformando, adoptando un nuevo modelo por competencias, el cual responde a un proceso de globalización, visión de futuro y demandas sociales no cumplidas (SEB, 2008), a lo que se le ha dado a llamar la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual tiene como marco normativo los siguientes documentos:

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, al hablar de una transformación educativa, evidencia el sentido y orden que deben seguir las políticas públicas educativas teniendo como base los siguientes objetivos:

1. Elevar la calidad educativa
2. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas
3. Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida
4. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo (SEB, 2008 p. 8)

En el mismo sentido, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece los siguientes objetivos aún más específicos:

a) Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional
b) Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad
c) Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento
d) Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para favorecer la convivencia democrática e intercultural
e) Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral

f) Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los principales actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (SEB, 2008 pp. 8-9)

Como ya se mencionó con anterioridad, la RIEB responde a una serie de procesos globalizadores en cuanto al tema educativo, donde se han establecido diversos objetivos en cuanto a la cobertura y calidad que debe reinar en las instituciones de educación básica en todo el mundo, dentro de los cuales podemos destacar los siguientes:

- ✓ Garantizar el acceso universal con una "visión ampliada" que satisfaga las necesidades de los individuos
- ✓ Los contenidos educativos deben propiciar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de educarse durante toda la vida
- ✓ Lograr la enseñanza primaria universal
- ✓ Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer (SEB, 2008).

Con la finalidad de alcanzar los anteriores objetivos, el Sistema Educativo Mexicano ha venido siendo transformado. Esta transformación inicia en el año 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, donde la federación, los estados y el SNTE dictan este acuerdo en conjunto. Un cambio más se observa en las modificaciones hechas al programa de español en el año 2000, lo cual no respondió por completo a las expectativas sociales y para el año 2004 se renueva el Programa de Educación Preescolar, en el 2006 el de secundaría y en el 2009 ha dado inicio la renovación del Programa Educativo del nivel primaria.

El rubro de la calidad en educación es un tema muy de la mano a la capacidad de inversión de un país, México es el segundo país, después de Finlandia, que mayor porcentaje del PIB lo traslada a educación, pero mucho ojo,

no hay que engañarse, el gasto por estudiante es uno de los más bajos del mundo (SEB, 2008).

Un aspecto fundamental de la inversión a educación, es el destino que tiene dicha inversión, sobre lo que podemos mencionar que en México el 96.6% de la inversión hecha al ramo educativo se traslada al gasto corriente, lo que tiene secuestrado a aspectos como la innovación. En el caso de la educación básica no es diferente, el 89.1% de la inversión a este nivel se utiliza en el pago de salarios, principalmente de docentes, que aún así cuentan con uno de los salarios más bajos de los países miembros de la OCDE (SEB, 2008).

Un tema sobresaliente de esta RIEB es el grupo docente, el cual cuenta con diversos perfiles y muy diferente formación inicial, donde de la misma forma existen normalistas, indígenas, profesionistas, etc. Además de que las labores docentes también se han visto diferenciadas sus funciones en directivas, frente a grupo, apoyo técnico pedagógico, coordinación y apoyo de programas educativos, etc. (SEB, 2008).

Sobre esta serie de propósitos y situaciones contextuales de la educación mexicana la RIEB tiene ante sí seis retos principales:

1. Contar con una educación de calidad considerando la creciente fragmentación demográfica y la diversidad cultural
2. Intensificar el combate al rezago educativo
3. Elevar la calidad de la educación y el logro escolar con principios de equidad
4. Consolidar la Reforma de Preescolar
5. Consolidar la Reforma de Secundaria y
6. Lograr una coordinación eficiente entre programas nacionales (SEB, 2008).

Finalmente, para cumplir con lo anteriormente expuesto, la RIEB cuenta con las siguientes líneas estratégicas (SEB, 2008):

a) La Articulación Curricular de la educación Básica

De lo que se trata aquí es de articular los programas de preescolar con los de primaria y secundaria como una especie de trayecto formativo con iguales conocimientos, habilidades y competencias a desarrollar, con el fin de cumplir con un perfil de egreso.

b) Un Nuevo Federalismo Educativo

Este nuevo federalismo se sostiene de aspectos tan trascendentales como nuevas interacciones de entre sus agentes, una nueva gestión institucional, nuevos esquemas de aportaciones, la participación social, las formas de colaboración y las estrategias conjuntas que permiten combatir problemas de la educación como el rezago educativo y al impulso de la calidad, los cuales tienen su origen en cada estado y sus vivencias. En fin, este nuevo federalismo se presenta como una condición necesaria para lograr hacer más eficiente la utilización de los recursos y llegar a tener una educación de excelencia.

c) El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

El nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje requiere del uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación mediante la dotación a las escuelas de infraestructura básica, es decir, de equipos de cómputo al servicio tanto de maestros como de alumnos para el desarrollo de sus habilidades digitales, así como la dotación de materiales interactivos flexibles y objetos multimedia y, de igual forma, de recursos para la evaluación de los aprendizajes que permitan al docente conocer el nivel de logro de los alumnos de manera cotidiana, individual y permanente para una óptima toma de decisiones para mejora de los aprendizajes.

d) Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros en Activo

Este sistema tiene dos principios fundamentales: cambiar la forma en que se asume la capacitación profesional de los maestros y que dicha capacitación realmente responda a las necesidades de formación de dichos maestros.

e) Pacto para el Fortalecimiento de la Escuela Pública

Este pacto tiene como premisa esencial revisar los compromisos institucionales adoptados a partir de 1992 en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica y en la Ley General de Educación de 1993. Esta revisión se sustenta en aspectos como: el desfase del modelo educativo actual respecto a la economía global, el fortalecimiento de la identidad ciudadana, el impulso de la participación social, la atención educativa con equidad y calidad, y el combate al rezago educativo, entre otros.

Indiscutible resulta darle poca importancia o dejar de lado cada uno de los puntos arriba citados en la procuración de una articulación, fortalecimiento, transformación y mejora de la equidad y calidad de la educación básica de México.

Enseguida, de manera más específica, haremos un recuento general de los principales aspectos que componen el nuevo modelo educativo en México por competencias para con ello poder llegar o identificar las principales características o competencias con las que debe contar el docente del siglo XXI para un óptimo desempeño de su tarea educativa.

El nuevo modelo educativo por competencias

Este nuevo modelo escolar está soportado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 al mencionar que se debe asegurar que los planes y programas de estudios deben estar dirigidos al desarrollo de competencias y, sobre esto, cada alumno que sea o haya sido parte del nivel básico de educación en México debe o deberá estar dotado de competencias.

Los hombres y mujeres de la actualidad requieren cada vez más de altos niveles educativos que les permitan participar en sociedad y resolver problemas de carácter práctico, ante esto, en la educación básica hace necesario el desarrollo de competencias para un mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad que día a día resulta más compleja (SEB, 2008).

“Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEB, 2008 p. 93).

Entonces, la educación básica debe asegurar el desarrollo de un conjunto de competencias, las cuales componen su perfil de egreso, desde todas sus asignaturas con la finalidad de proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos (SEP, 2008), dichas competencias de describen a continuación:

a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
b) Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo

tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2008 pp. 37-38).

"Dichos conocimientos, habilidades, competencias y actitudes se logran a partir de prácticas docentes organizadas y sustentadas en principios filosóficos, concepciones pedagógicas y psicológicas enfoques didácticos y contenidos disciplinares secuenciados y graduales; todo ello comprendido en una oportuna y acertada articulación de los currículos de los 3 niveles (preescolar, primaria y secundaria) y los 12 grados que conforman la educación básica" (SEB, 2008 p. 96).

Finalmente, como resultado del proceso de formación con base en el desarrollo de las competencias arriba citadas a lo largo de la educación básica en México, el alumno egresado contará con los siguientes rasgos:

a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2008 p. 39)

Sin lugar a dudas las series de competencias que encierra la formación a nivel básico en México responden a cerrar lagunas en cuanto a la formación de las generaciones futuras. Como ya se ha advertido en el apartado anterior, el logro de estas competencias no se dará por el simple hecho de que los alumnos asistan a la escuela y que la propia escuela implemente el modelo educativo por competencias, ni que a su vez los maestros asuman este modelo, sino que hace falta que el maestro esté dotado de ciertas habilidades, capacidades y competencias que potencien la construcción de los propios aprendizajes de los alumnos.

Sobre lo anterior, a continuación se hace un recuento de las principales características o competencias con las que todo docente de educación básica debe contar para asegurar que sus alumnos tengan un verdadero motivador, proveedor y potencializador de herramientas, métodos o estrategias para una mayor y mejor construcción de sus aprendizajes, ya que nadie enseña lo que no es o lo que no sabe.

El docente competente

La Reforma Integral de la Educación Básica en México se presenta como una nueva oportunidad de redefinir la profesión docente, de evaluar y nuevamente valorar el importante papel que desempeñamos ante la formación de los decisores del presente y futuro. Es por eso que ante los cambios sociales vertiginosos, la educación no puede quedarse atrás y mucho menos sus principales actores, un docente competente será aquel que ponga sobre la mesa y ofrezca ese sin número de posibilidades y oportunidades de crecimiento y desarrollo que todo individuo necesita y merece para su mejor satisfacción de necesidades tanto particulares como colectivas.

El que el docente de la actualidad esté dotado de competencias para un eficaz y eficiente ejercicio de su tarea escolar no quiere decir que hasta la implementación del modelo educativo por competencias estaba vacío, ni mucho menos, ya que un docente, por el simple hecho de verdaderamente serlo, es un ser dotado de un gran conjunto de habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores como: considerar al otro, analizar y reflexionar, saber escuchar, motivar, crear e iniciar, tener responsabilidad, solidaridad, respeto y compromiso, poder aprender y desaprender, etc., el cual procura y siempre procurará que sus alumnos crezcan y se desarrollen de la mejor manera dentro de la sociedad.

Concretando lo anterior, el docente de la educación básica en México debe estar dotado de las siguientes siete competencias generales: competencias para ser, competencias para saber, competencias para hacer, competencia para

evaluar, competencia para tomar decisiones, competencias para superarse y competencias para desaprender.

Desde la perspectiva de González (2005), el docente debe de estar dotado de tres grupos de competencias: 1) competencias disciplinares (saber), 2) competencias profesionales (saber hacer) y 3) competencias académicas.

Por otro lado, Galvis (2007) explica que los docentes deben de contar con cuatro conjuntos de competencias, las cuales están agrupadas bajo las dimensiones del desarrollo humano: a) competencias intelectuales (conocer), b) competencias sociales (convivir), c) competencias interpersonales (ser) y d) competencias profesionales (hacer).

De manera específica, Fernández (2009) como resultado de su investigación, llega a la construcción de una matriz de 10 competencias docentes de educación básica:

1. Motivación al logro
2. Atención centrada en el alumno
3. Sensibilidad social
4. Agente de cambio
5. Equipo de aprendizaje
6. Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica
7. Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje
8. Crea un ambiente de aprendizaje adecuado
9. Autoaprendizaje
10. Cualidades personales del docente.

Finalmente, a continuación se describirán de forma más o menos detallada las diez competencias para enseñar propuestas por Perrenoud (2004 pp. 17-145), las cuales nos ofrecen una visión general de las diez grandes familias de competencias, dice el autor, con las que debe contar los docentes para un deseable ejercicio de su profesión.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

En la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje ya no es un modo a la vez banal y complicado de definir lo que hace de manera espontánea todos los profesores. Organizar y animar situaciones de aprendizaje es mantener un lugar justo para estos métodos. Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.

Esta competencia global moviliza varias competencias más específicas:

- Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje.
- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- Comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
- Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.
- Conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien. Pero ésta no es la verdadera competencia pedagógica, si no que consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje.
- La enseñanza sin duda persigue objetivos, pero no de una forma mecánica y obsesiva. Estos intervienen tres estados:
- El de la planificación didáctica.
- El del análisis a posteriori de situaciones y de actividades.
- El de la evaluación.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudios. Los programas están concebidos en esta perspectiva, así como los métodos y los medios de enseñan propuestos o impuestos a los profesores. Por consiguiente, se podría decir que, al encargarse el sistema, la progresión no exige ninguna competencia en particular de los profesores. En una cadena de montaje, si los ingenieros han entendido correctamente la sucesión de tareas, cada trabajador contribuye a hacer progresar el producto hacia su estado final sin tener necesidad de tomar decisiones estratégicas. La estrategia está completamente incorporada en el dispositivo de producción, los trabajadores pueden limitarse a "hacer lo que tienen que hacer", sin tomar iniciativas intempestivas. Se espera de ellos que aporten una forma de habilidad y ajustes marginales a las operaciones previstas con motivo de pequeñas variaciones de materiales y condiciones de trabajo. No les corresponde pensar en el conjunto del proceso.

La parte de las decisiones de progresión de las que se encarga la institución disminuyen, en beneficio de las decisiones confiadas a los profesores. Por lo tanto, la competencia correspondiente adquiere una importancia sin precedentes y sobrepasa de largo la planificación didáctica del día a día. Esta competencia moviliza por sí misma varias más específicas:

- Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- Establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje.
- Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

- Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

¿Quién podría oponerse a este magnífico programa? El aburrimiento, el hecho de que hay numerosos alumnos en una clase. Ahora bien, una situación estándar sólo puede ser de forma excepcional óptima para todos, porque no tienen el mismo nivel de desarrollo, los mismos conocimientos previos, la misma relación con el conocimiento, los mismos intereses, los mismos medios y formas de aprender. Diferenciar es romper con la pedagogía frontal -la misma lección, los mismos ejercicios para todos-, pero sobre todo situar una organización del trabajo y de los dispositivos didácticos que colocan regularmente a cada uno en una situación óptima, y en primer lugar a los que tienen más que aprender. Saber elaborar y hacer evolucionar estos dispositivos es una competencia con la que sueñan y que construyen poco a poco todos los profesores que piensan que el fracaso escolar no es una desgracia, que cada uno puede aprender. "Todos capaces", afirma el GFEN y con él todos los que defienden el principio de educabilidad. ¡Ahora falta proponer situaciones de aprendizaje adecuadas! Esta competencia se compone de las siguientes competencias específicas:

- Hacer frente a la heterogeneidad en el grupo de clase.
- Compartir extender la gestión de la clase a un espacio más amplio.
- Practicar un apoyo integrado; trabajar con alumnos con grandes dificultades.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza.

4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo

En realidad, el deseo de saber y la decisión de aprender durante mucho tiempo han parecido factores fuera del alcance de la acción pedagógica: si acudían a la cita, parecía posible enseñar, si fallaban, ningún aprendizaje parecía concebible.

Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para integrar al tratamiento de un capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él. Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables. Sus autores no pasan por alto que estas condiciones previas faltan en algunos alumnos, pero apuestan entonces por una motivación "extrínseca" e imaginan que trabajarán bajo la amenaza de una mala nota, una sanción, un futuro comprometido o, para los más jóvenes, una falta de amor o de cariño por parte de los adultos. No se puede pedir a los profesores que hagan milagros cuando su conjunto de condiciones se basa en una ficción colectiva. El hecho de ocuparse del sentido de construir no debería descansar únicamente sobre los hombros de los profesores.

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.

La distinción entre deseo de saber y decisión de aprender, tal como la propone Delannoy (1997), sugiere por lo menos dos medios de acción. Algunas personas disfrutan aprendiendo por aprender, les gusta controlar las dificultades, superar obstáculos. En definitiva, poco les importa el resultado, sólo el proceso les interesa; una vez finalizado, pasan a otra cosa, como el escritor deja a un lado la novela terminada para empezar otro libro. A semejantes alumnos, el profesor puede limitarse a proponerles desafíos intelectuales y problemas, sin insistir demasiado en los aspectos utilitarios. Esta competencia abarca las siguientes competencias específicas:

- Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
- Instruir y hacer funcionar un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.
- Ofrecer actividades de formación opcionales (se hace a la carta).

- Favorecer la definición de un proyecto personal (alumno).

5. Trabajar en equipo

La evolución de la escuela va en el sentido de la cooperación profesional. Efecto de moda, bajo la influencia de los soñadores, dirán los que sólo se sienten bien siendo los «únicos maestros de a bordo». Sin embargo existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio de profesor. He aquí algunas:

- La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato.
- La división del trabajo pedagógico aumenta en la escuela primaria, con la aparición repentina de papeles específicos (apoyo pedagógico, coordinadores de proyectos, intervención de maestros especialistas) y el desarrollo del trabajo en pareja. Esto suscita nuevas formas de cooperación, por ejemplo, repartir las tareas de forma equitativa y compartir la información en el seno de la pareja, o delegar a los especialistas un problema que sobrepasa al profesor titular, con el máximo de indicaciones para facilitarles el trabajo.
- Se insiste cada vez más en la continuidad de las pedagogías, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar. La redefinición del oficio de alumno, el contrato didáctico, las exigencias al principio de cada año escolar perturban a los alumnos más frágiles y a sus familias; además, la ausencia de colaboración entre profesores titulares de grados sucesivos aumenta la probabilidad de que los alumnos con dificultades repitan curso.
- La evolución en el sentido de ciclos de aprendizaje de dos años o más induce una fuerte presión en la colaboración entre profesores, a los cuales se les pide que se encarguen de forma conjunta y se corresponsabilicen de los alumnos de un ciclo.
- La voluntad de diferenciar y dirigir métodos de proyecto contribuye a compartimentaciones puntuales, incluso de puestas en común más amplias.

- Los padres se organizan, piden un diálogo de grupo a grupo y esperan respuestas coherentes de los profesores, lo cual empuja a estos últimos a hacer frente común.
- La constitución de instituciones en «personas morales», en colectividades, que se supone que desarrollan un proyecto, a las cuales el sistema pretende conceder una mayor autonomía, requiere funcionamientos cooperativos más regulares.

De esta competencia se desprenden las siguientes competencias particulares:

- Elaborar un proyecto de equipo de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

6. Participar en la gestión de la escuela

El cambio en el que los profesores comiencen una participación en la gestión de la escuela será gracias a la unión de dos progresos complementarios: la adhesión progresiva de los actores a nuevos modelos y la construcción progresiva de conocimientos y competencias susceptibles de hacerlos funcionar en la práctica. Los profesores no son los únicos actores de la educación, los dirigentes deben aprender a delegar, conducir y negociar proyectos, animar sin desposeer. Gestionar la escuela es siempre, de forma indirecta, disponer espacios y experiencias de formación. De aquí se desprenden las competencias siguientes:

- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Administrar los recursos de la escuela.
- Coordinar. Fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, de barrio, asociaciones de padres de familia, profesores de lengua...).

- Organizar y hacer evolucionar en la misma escuela, la participación de los alumnos.

7. Informar e implicar a los padres

Los padres como colaboradores de la educación escolar junto con la ley siendo que los textos les dan a los padres más derechos: derecho a entrar en la escuela, a estar informados, asociados, a ser consultados; derecho a participar en la gestión de las instituciones. La escolarización obligatoria ha arrancado a los niños de su familia, trata de garantizar su aprendizaje, protegerlos de la explotación, el maltrato y la dependencia. Moralizar su educación, así como aprendizaje de la higiene, la disciplina, pero también normalizarla, empezar por el aprendizaje de una lengua escolar que no era la lengua hablada en la familia en el día a día. Entre profesores y padres, la relación no es tan sencilla.

El deber de informar e implicar a los padres de ahora en adelante forme parte del conjunto de condiciones de los profesores, y requiera las competencias correspondientes, no debería hacer olvidar que el derecho a la información y a la consulta no hace desaparecer la obligación escolar. Nadie es responsable de los padres, de todos los padres, incluso las asociaciones más representativas. Nadie puede evitar que algunos, aquellos que no actúan honradamente, perviertan el conjunto de relaciones, alimentando la desconfianza recíproca. Las relaciones entre grupos pesan sobre los individuos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías

Hacer caso omiso de las nuevas tecnologías en un referencial de formación continua o inicial sería injustificable. Ponerlas en el centro de la evolución del oficio de profesor, sobre todo en la escuela primaria, sería desproporcionado respecto a otros objetivos.

La informática en la escuela: ¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza?

Del uso banal de las tecnologías en clase, se esperan efectos de familiarización y formación en informática, se insistirá en la oportunidad, por esta sola razón, de informatizar varias actividades y desarrollar nuevas actividades, posibles únicamente con tecnologías y programas nuevos, por ejemplo la navegación por la World Wide Web.

Si hiciera falta iniciar de una forma seria a los alumnos en la informática, la vía más interesante sería implicarlos por completo en las distintas actividades intelectuales que se pretenden dominar, hacen más visibles los procedimientos de tratamiento o las estructuras conceptuales, o les permiten cooperar y compartir recursos. De aquí se desprenden las siguientes competencias:

- Utilizar los programas de edición de documentos.
- Explorar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de dominios.
- Comunicarse a distancia través de la telemática.
- Utilizar los instrumentos de multimedia en la enseñanza.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

El contraste nunca ha sido tan grande entre la miseria del mundo y lo que se podría hacer con las tecnologías, los conocimientos, los medios intelectuales y materiales de los cuales disponemos. Las buenas intenciones no bastan, ni una hábil mezcla de convicción y realismo. Todavía falta crear situaciones que favorezcan verdaderos aprendizajes, tomas de conciencia, la construcción de valores, de una identidad moral y cívica. No se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos "lo lleven consigo en la vida", sino de aplicarlo "aquí y ahora", a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos. De esta competencia se desprenden las siguientes:

- Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales étnicas y sociales.

- Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en la clase.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

10. Organizar la formación continua

Organizar y fomentar situaciones de aprendizaje, dirigir la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, servirse de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: todas estas competencias se conservan gracias a un ejercicio constante.

La formación continua va acompañada también de transformaciones de la identidad, saber organizar la propia formación continua es, por consiguiente, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo. De aquí se desprenden las siguientes competencias:

- Saber explicar sus prácticas.
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros.
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Para nada parece fácil el apropiarnos o el que estén o estemos dotados de las competencias antes mencionadas los docentes de educación básica, pero si estamos conscientes de lo trascendental que resulta la formación educativa de todo individuo y el insustituible papel que jugamos en dicha formación, entonces lo que nos resta es ser un ejemplo de esfuerzo, dedicación y compromiso hacia

nuestra labor, con la finalidad de dar cumplimiento cabal a los objetivos de nuestra educación.

A manera de conclusión

El ámbito educativo es y será siempre la principal vía para aminorar y acabar con el sin número de acontecimientos nocivos de cualquier sociedad. La formación educativa representa el que todo individuo pueda desenvolverse de la mejor manera en sociedad y poder satisfacer sus necesidades con su poder de raciocinio potenciado por la escuela.

La sociedad mexicana está viviendo una cantidad impresionante de hechos lamentables (violencia, inseguridad, corrupción, impunidad, intolerancia, deshonestidad, etc.) que en gran medida son producto de una mala consideración, valoración y apoyo, en muchos sentidos, hacia la educación de nuestro país.

La Reforma Integral a la Educación Básica viene a constituirse como una nueva propuesta de nuestro gobierno para ofrecer a todos y cada de los individuos de México una educación con calidad y equidad.

Todos y cada uno de los docentes hagamos de la Reforma Integral de la Educación Básica una oportunidad más para poder ofrecer a nuestros alumnos una eficaz y eficiente construcción de sus propios aprendizajes que le faciliten el acceso, desenvolvimiento, crecimiento y desarrollo en sociedad, para que con ello cuente con las herramientas necesarias para la satisfacción de sus necesidades individuales y de grupo. La reforma no debe utilizarnos a nosotros los maestros, los maestros debemos de utilizar a la reforma.

De igual forma, utilicemos al nuevo modelo educativo por competencias para transformar, ampliar, mejorar y solidificar todo aquel aprendizaje significativo que todos y cada unos de nuestros alumnos requieran, es decir, demos la oportunidad a las nuevas generaciones de saber actuar ante determinadas situaciones de su alrededor con los suficientes conocimientos para una mejor y mayor resolución de sus problemas.

El docente competente ante la RIEB debe contar son las siguientes siete competencias para un óptimo ejercicio de su tarea educativa: competencias para ser, competencias para saber, competencias para hacer, competencias para evaluar, competencias para tomar decisiones, competencias para superarse y competencias para desaprender.

Referencias

Centro de Investigación para el Desarrollo (CIDAC). (2008). *¿Aumentar el castigo o la probabilidad de ser castigado?* Disponible en http://blogs.esmas.com/cidac/index.php/2008/08/12/aumentar-el-castigo-o-la-probabilidad-de-ser-castigado/ consultado el 6 de agosto de 2010.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2009). *Índices de Pobreza*. Comunicado de prensa 006/09. Disponible en http://www.slideshare.net/OriginalAmalaki/coneval-indice-de-pobreza consultado el 6 de agosto de 2010.

Fernández, J. (2009). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación 36/2.* Disponible en: http://www.rieoei.org/investigacion16.htm consultado el 2 de agosto de 2010.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica 16,* 48-57. Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf consultado el 2 de agosto de 2010.

González Alonso, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *REIFOP, 8 (1).* Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114_Consultado el 2 de agosto de 2010.

Ortega, M. M. (2010). Las TICs en Educación: la transformación de los roles dentro del aula. *Visión Educativa IUNAES, Nueva Época, 4/9,* 56-67.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España: GRAO.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Plan de estudios 2009, Educación Básica Primaria.* México: Autor

Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. México. Autor.

3a Parte


UNAES
Coloquio Nacional
De investigación Educativa
¿Podemos Elevar
la Moral de la Escuela?
Agosto


Directivos

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL DIRECTIVO ESCOLAR. UN PENDIENTE ACADÉMICO.

Araceli Esparza Reyes
(Supervisión de la zona escolar No. 22 de primarias estatales
Secretaría de Educación del Estado de Durango)

A manera de introducción

En la última década, se ha vuelto la mirada en sinfín de ocasiones al desempeño profesional de un directivo, a la multicidad de funciones, a los logros del centro escolar donde se desempeña, y a los resultados de evaluaciones externas que obtiene la comunidad que dirige. Es entonces cuando surge una palabra que invoca desconcierto, perplejidad y desatinos: competencia.

Hablar de competencias implica desmenuzar el entramado político que algunos expertos y otros inexpertos han enmarañado cada vez más. Y es que cuando se impulsa una u otra reforma educativa, es pretendible y a veces bien logrado, el hecho de imprimir el sello personal del ejecutivo en turno. A pesar de esto, y haciendo un esfuerzo optimista, el presente escrito se avocará a la revisión de cuáles serían las competencias a desarrollar en los directivos de escuelas, según su propia voz. Pensando en el firme propósito de ir más allá de pretensiones políticas; es decir, yendo a la realidad actual de los centros escolares.

La reforma actual, (la de educación básica) que con esfuerzo y pocos recursos tanto humanos como materiales ha pretendido el presente sexenio presidencial, se encuentra en medio de fallidos intentos por optimizar en un ambiente en que se practica poco eso de la optimización; considerando que puede disponerse de recursos humanos que poseen las competencias necesarias para

hacer frente a la capacitación de quienes no las gozan ni practican aún, no obstante la fuerte resistencia a la obediencia ciega de indicaciones “desde arriba”.

El rol asignado a los directivos escolares ha cambiado constantemente, no en forma planeada, sino de acuerdo con las circunstancias, las reformas educativas y las políticas públicas. La figura directiva aparece como entretejida en cada acción; esporádicamente aparecen breves afirmaciones de lo importante que es su formación y capacitación profesional (Esparza, 2009).

Se habla de competencias, y se les conceptualiza de diferente forma, desde contextos autorales muy distintos, resultando divididas en genéricas y específicas, que a decir de los propios docentes en servicio, es lo que en primer término ha quedado claro; se propone además y exige para mayor precisión que profesores y directivos de los diferentes planteles educativos, sobre todo los de educación básica enfoquen su desarrollo en los educandos, sin tener presente el hecho de que esas competencias a desarrollar en el estudiante, ni por asomo se advierten en los educadores -si hablamos de la mayoría- y yendo más al espacio complejo de los centros escolares, específicamente con el directivo daremos cuenta de una situación desoladora en relación a su propio perfil, tan desdibujado y tan falto de interés por quienes le designan.

Zorrilla y Pérez (2006) analizan el papel del director frente a las reformas educativas que en los últimos años han sugerido profundos cambios en el gobierno, organización y funcionamiento de los centros escolares, mencionando como antecedente al movimiento de eficacia escolar o de escuelas eficaces (que obtienen altos niveles en escuelas con desventajas). Sobresale en el estudio la definición que hacen de la dirección escolar como ese lugar de autoridad y liderazgo que permite darle coherencia al gobierno, la organización y el funcionamiento de la institución escolar, enfatizando que esa función la realiza la directora o director de la escuela, quienes cotidianamente se enfrentan a la dualidad (no clara en México): reforma pedagógica y transformación de la gestión (Esparza, 2009:97).

El directivo tiene claro de lo que adolece, lo que no tiene claro es de dónde lo tomará, quien le proporcionará las herramientas necesarias para lograr consolidar un perfil propio que le permita solventar su situación educativa actual, que le ayude a conceptualizar desde su propia práctica cómo y de qué manera habrá de desempeñar sus propias competencias para alcanzar los propósitos educativos encomendados desde la sociedad.

Aludiendo a tiempos de convergencia en que las escuelas cohabitan en medio de una situación crítica en relación a los resultados educativos; resulta impostergable el hecho de reconsiderar la formación profesional del directivo en aras de corresponder a las expectativas que se tienen de su función cuando se pretende alcanzar la cualificación de su trabajo mediante la aplicación del examen de oposición a aspirantes a directivos, que antes de ir a la práctica habrán de demostrar sus competencias profesionales. “El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición”, es uno de los acuerdos establecidos en la Alianza por la calidad de la educación, específicamente en el apartado de la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Y la formación directiva, -la de quienes están en pleno ejercicio- sigue esperando, y los directivos siguen actuando en medio de la intempestividad de sus funciones y la adolescencia de su perfil. Un directivo responsable y comprometido, practica competencias que ha logrado consolidar a lo largo de su práctica docente y en el poco o mucho tiempo de su desempeño como directivo. A veces sin considerar que el aquí y el ahora de la educación impartida por cualquier centro educativo, implica por obligación el hecho de innovar a través del conocimiento activo, el que implica acción y no sólo reacción; el que mueve estructuras mentales, el que se renueva, inicia y no termina.

Los centros escolares (diversos por naturaleza y complejidad social) en la actualidad se mueven hacia cambios inminentes en la estructura y organización del trabajo. Y en ello, la orientación que unas competencias profesionales puedan darle al director resulta innegable. Por su parte, Isaacs (2005) relaciona directamente los directores a las organizaciones, aduciendo que en éstas existen

elementos relacionados de un “modo suelto” y que los centros educativos son organizaciones complicadas, puesto que no siguen un patrón de comportamiento. Por ello, no hay un sistema ideal para la dirección del centro educativo; la función del directivo está sujeta a la naturaleza de la organización donde se encuentre inmerso (Esparza, 2009).

Son tiempos de autoaprendizaje, y si se entiende que el directivo ya no recibió más una preparación en competencias específicas; porque se daría por supuesto que las genéricas, a sus años, estarán completamente logradas; con urgencia amerita la recepción en su particular centro de trabajo de una redefinición de su función, no para hacer reingeniería total, sino con el afán de innovar lo innovable y optimizar lo optimizable.

Aquí cabe la mención de los Modelos de aprendizaje activos, los que importan acción con conocimiento de causa a las administraciones de los centros escolares, donde resultan sumamente obsoletas algunas prácticas tradicionales o poco creativas; porque normalmente se da vuelta a la problemática o resulta ser medianamente resuelta, o de plano se deja que el tiempo pase. Obviamente, salvo honrosas excepciones.

Se pretende develar el mito y revisar cómo es realmente la función directiva. De la revisión resulta un cúmulo exhaustivo de tareas asociadas al desempeño directivo que tienen que ver con las demandas, las obligaciones, el conocimiento, las destrezas o habilidades y el contexto. De ese marco se desprenden principios y roles específicos que permiten tener una idea clara de las prioridades que habrá de atender desempeñando roles surgidos de las investigaciones realizadas con directores y que dejan en claro la naturaleza de su función (Esparza, 2009).

Múltiples acercamientos a la práctica educativa de cualquier nivel de educación, han dejado claro que reconsiderar el valor de los recursos humanos implica mejorar en cualquier ámbito ciudadano. Ha llegado el momento de poner nombre a lo que cotidianamente se realiza en las escuelas, pero esto significa autonombrar, considerando que han de ser los propios protagonistas quienes han

de hacerlo, puesto que son los que a diario conversan con su propia práctica, sus propias problemáticas, sus propios anhelos y desconsuelos; y en ello se reconoce a la persona, al docente, al directivo eficiente que busca aterrizar un proyecto de vida por demás desconocido por estructuras jerárquicas educativas.

Implicaciones de la transversalidad en las competencias

Ir más allá de los resultados educativos, implica promover el autoreconocimiento puntual de las competencias genéricas que se poseen y practican y desarrollan de manera consciente y constante, en cada espacio de la vida compartida, en cada momento de toma de decisiones, porque la transversalidad de éstas atraviesan cualquier tema, acción, motivación, desempeño, estrategia y propósito.

Las competencias transversales o genéricas, divididas por el autor en: instrumentales (capacidad de organización y planificación, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas y toma de decisiones),personales (trabajo en equipo, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético), sistémicas (aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad) y otras (capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimientos básicos de la profesión, capacidad para comunicarse con personas no expertas). Son competencias que necesariamente en todos los rincones educativos, sean espaciales o temporales han de vivirse a conciencia para mostrar mejores estrategias de desarrollo personal y profesional que redundarán en grandes beneficios para quienes dependen de los que las practican, en este caso, los docentes en servicio que laboran bajo la coordinación de un director de centro.

La transversalidad no habla sólo de transdisciplinariedad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre ciencias, artes, técnicas, entre creencias, imaginarios y comportamientos. La transversalidad nos lleva de allí a algo que el poeta Antonio Machado recogió de

un campesino español y lo puso en labios de ese alter al que llamaba Juan Mairena: “todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”. Creo que la transversalidad de las competencias en el sujeto del aprendizaje, a la luz de lo que hemos hablado se halla cifrado aquí: todo lo que sabemos lo sabemos entre todos (Martín, 2003; p. 36).

Pero… qué se entiende aquí por competencia?

Se dice que el término: competencia es un término polisémico, aquí se retomará un bello concepto desde los orígenes del latín, cuyo verbo: competeré (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse), responder a, corresponder, “estar en buen estado”, ser suficiente. SUFICIENCIA PARA EL BUEN HACER. La competencia como conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el ejercicio profesional (Tejada, 1999). De ahí que se resalte el hecho de identificar a las competencias (de cualquier tipo) como únicamente definibles en la acción. Entonces la adquisición de competencias se concibe como un proceso dinámico; como el que diariamente se vive en las escuelas aún en correlación con agentes pasivos o sin ellos.

En este sentido y de acuerdo con Martín (2003), sólo un concepto de competencia arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y redefinido desde la competencia cultural del *habitus* y la práctica, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza al ponernos en una densa relación con los reales sujetos del aprendizaje.

Si la formación inicial de cualquier profesional resulta ser asociada a las competencias genéricas; la formación continua según Tejada (1999), será asociada a las competencias específicas y al incremento de las competencias genéricas. Razón de sobra para iniciar de forma inmediata con el desarrollo de competencias en los directivos; y ya una vez abrochado el botón temático que une a la competencia con la formación directiva, se aventura a retomar otro concepto

de competencia según el autor abordado a inicio de párrafo: "Acabamos de conceptualizar las competencias como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares". En este sentido, se retoman las palabras: experiencia y contexto y se abonan al tema directivo, ajustando en sus dimensiones la problemática real específica que han de retomar en cada decisión de la vida en los planteles educativos.

Los pendientes directivos

Pozner (1995) dice que una escuela que trabaja con proyecto, que mantiene cierta autonomía, requiere de un cambio organizacional que recae en una figura ahora mucho más principal: el directivo, de quien se necesita una redefinición de funciones. Se habla de una renovada profesión del directivo escolar, menciona además a la unidad educativa como punto de partida de las reformas educacionales; por tanto, exige de los directores nuevos aprendizajes.

Los contenidos de las competencias profesionales según Bunk (1994, citado por Tejada & Navío, 1999), aparecen a continuación en el siguiente cuadro que ha sido creado y redefinido a partir de los elementos relacionables al tema que ahora se aborda y que han sido enfocados desde las necesidades de formación expresadas por un grupo de directivos entrevistados (Esparza, 2009).

Tabla 1. *Puntos de convergencia*

COMPETENCIAS DE BUNK	NECESIDADES DE FORMACIÓN
I.- Técnica 1.- Conocimientos, destrezas, aptitudes 1.1.- Trascender los límites de la profesión 1.2.- Relacionada con la profesión 1.3.- Profundiza la profesión 1.4.- Amplía la profesión	*…Que llega uno y no sabe nada, o sea va aprendiendo, va aprendiendo sobre la marcha, pero mucho del trabajo administrativo lo va sacando uno como puede, entonces sí sí sí sí… nos haría falta un poquito deee, de preparación (G1-1)* (Esparza, 2009:147).

II.- Metodológica 1.- Procedimientos 1.2.- Procedimiento de trabajo variable 1.3.- Solución adaptada a la situación 1.4.- Resolución de problemas 1.5.- Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos. 1.6.- Capacidad de adaptación	*De psicología [alude a la formación que necesita], porque a veces se presentan casos queee dice unoooo, bueno y ahora ¿qué hago? Porqueee por ejemplo, acabamos de tener un problema con una situación de un robo, entonces vienen las personas, traen video, traen pruebas de que se hizo el robo, pero el niño no se amedrenta con nada; y este niño ¿por qué es así, ¿verdad? Entonces saber cómo poder atender ese problema, cómo llegar... (B2-5)* (Esparza, 2009: 154).
III.- Social 1.- Formas de comportamiento 1.1.- Individuales 1.2.- Disposición al trabajo 1.3.- Capacidad de adaptación 1.4.- Capacidad de intervención 2.- Interpersonales 2.1.- Disposición a la cooperación 2.2.- Honradez 2.3.- Rectitud 2.4.- Altruismo 2.5.- Espíritu de equipo	*Manifiestan los directivos la oportunidad de poder recibir ayuda en el desarrollo de habilidades comunicativas y organizativas para trabajar con los padres de familia y los docentes; de aquí surge también la necesidad de desarrollar la capacidad de gestión para trabajar en equipo al interior de su organización particular (Esparza, 2009: 194).*
IV.- Participativa 1.- Formas de organización 1.1.- Capacidad de coordinación 1.2.- Capacidad de organización 1.3.- Capacidad de relación 1.4.- Capacidad de convicción 1.5.- Capacidad de decisión 1.6.- Capacidad de responsabilidad 1.7.- Capacidad de dirección	*Sí, así es, entonces cómo puedo yo dirigirme a ellos y convencerlos de que lo que les estoy diciendo es lo correcto; porque no le estoy pidiendo otra cosa pues que su trabajo, ¿no?... queee que cada quien haga lo que tiene que hacer (A2-19).* (Esparza, 2009:148)

El cuadro observado, ha sido elaborado con el propósito intencional de hacer congeniar estas cuatro competencias que Bunk presenta como tipología de las competencias a asumir y vivenciar por cualquier profesional; en el caso particular: orientadas a la educación y de manera puntual al directivo escolar, trayendo para ello las propias palabras de directores(as) que han participado en entrevista a profundidad con la finalidad de expresar sus propias necesidades de formación profesional (Esparza, 2009).

Las cartas están echadas, los protagonistas de la educación, que vienen a constituirse en los verdaderos actores educativos sólo están a la expectativa de cualquier medio, estrategia o herramienta que les permita puntualizar las

competencias que han de nombrar, desarrollar o crear desde la propia visión directiva, enfocada a las problemáticas actuales del aprendizaje individual y colectivo.

¿Para qué querría ser competente un directivo?

Ser competente implica ir más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo, significa develar la esencia personal que mueve a la acción a cualquier ser viviente; orilla a pensar de manera existencial en aquella misión vital que el contexto u otros factores promueven. Es la persona quien ha de percatarse en sí misma de aquello que necesita desarrollar para ir a la búsqueda de elementos, estrategias, planes de acción que prevengan el desarrollo de las competencias profesionales en adelante inherentes a su labor. Entonces la moneda está en el aire y las apuestas pronunciadas a favor de la gestión de competencias directivas, rubro que ha de despejarse según la postura de cada profesional directivo en relación a un eficaz o no desempeño. Así se puntualiza en que como apunta Levy-Leboyer (1997, citado por Tejada y Navío, 1999): hay tres formas de adquirir y desarrollar las competencias:

• En la formación previa, antes de la vida activa y fuera del contexto del trabajo.
• A través de cursos de formación continua, durante la vida activa.
• Por el ejercicio mismo de una actividad profesional, mediante la vida activa.

Aplicando estas maneras de desarrollar las competencias; en el caso del directivo, no queda más que agregar (considerando la inexistencia de una formación previa o continua) que si las estructuras educativas actuales no enfocan un desarrollo de competencias profesionales para ser feliz (considerando la felicidad como el camino y no el destino) en el desempeño directivo; es la persona misma quien ha de reflexionar acerca de su propia búsqueda y empezar la obra antes, durante y después de ser directivo hacia el logro de la autorrealización personal y profesional, lo demás, vendrá por añadidura y vaya que son de peso las amplias, novedosas e inquietantes responsabilidades que se han atribuido a un

ser que sólo tiene imaginarios socialmente construidos de lo que implica ser un director escolar. Sobre todo si se asume que la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto su necesaria evaluación; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto (Tejada y Navío, 1999). De ahí que se retome en este punto a las organizaciones que aprenden y su nuevo papel como promotoras, activadoras y desarrolladoras de las competencias profesionales. El director(a) no actúa en solitario -y no puede evitarlo- como el docente; quien pretende hacerlo se prepara de antemano para contender con daños colaterales que terminan por expulsar del centro a quien había sido eje. Esas y otras pruebas hay que pasar para permanecer, pues si se recuerda, sindicalmente hablando el docente tiene protección, el directivo en diversas y escasas ocasiones, podría decirse que en extremos.

Complejidad y dilemas del trabajo directivo

No hay duda, el trabajo directivo es complejo. Sólo quienes han tenido oportunidad de vivenciarlo pueden dar cuenta de sus particularidades y han sentido la necesidad expresa de poner en juego habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que dan las competencias que recibe un docente cuando egresa de la escuela que le formó para ostentarse como tal; no así un profesor que obtiene vía ascenso escalafonario un nombramiento directivo.

De manera continua y a través de conversaciones informales y estructuradas, el directivo anuncia la necesidad de aprender a convencer a otros; necesidad que se convierte en la urgencia de conocer más acerca de los elementos base para poseer nociones y práctica del liderazgo en grupos (Esparza, 2009).

La formación continua o sobre la marcha que pueda ser dirigida a estos personajes responsables de los centros educativos, se enfrentará al hecho de que

el trabajo de la mayoría de los directivos es un trabajo sobre la hora, de respuestas urgentes para ayer y con un gran sentido burocrático (Pozner, 1997).

> *… en cambio la función directiva es algo todavía mucho más complicada, el ser maestro es una responsabilidad importante, pero es no nomás con los niños. El ser directivo es con el edificio escolar, con los padres de familia, con alumnos, con maestros, con autoridades, con personal fuera de la escuela. Entonces tienes que resolver conflictos que no te tocan, y que sin embargo ves que un niño está sufriendo cierta situación y que tuuú no estás haciendo nada por él; pues hay que entrar y buscar que el niño esté viviendo al menos medianamente, entonces son muchas las situaciones y también muchos los compromisos, y hay ocasiones en que no podemos con ellos (C2-4)* (Esparza, 2009: 149).

En este panorama, ha de señalarse de manera continua ante cualquier intento de intervención que las **necesidades de formación** dependen del movimiento interno de cada centro; son escuelas con organizaciones diferentes por el contexto donde se encuentran enclavadas, incluyendo el turno que ofrecen y las contextualidades; están en los ingresos, la responsabilidad, la entrega, los problemas específicos, entre otros. Con todo, de manera continua, al transcurrir de las diferentes cotidianeidades, el directivo, principalmente quienes laboran en escuelas de organización completa, viven en un constante dilema con una fragmentación evidente entre lo pedagógico y la gestión (Pozner, 1995).

Es urgente entonces que se intervenga en el trabajo directivo en y desde la práctica directiva; en y desde las particularidades contextuales de los centros y personales de los directores(as). Y si se ha de convencer de manera individual al directivo para que comience a emanar, enlistar y diseñar sus propias opciones de capacitación para el alcance de los estándares ahora señalados por ámbitos sumamente externos……… Tendrá que iniciar inmediatamente, antes de que llegue un examen que ha sido anunciado y no se sabe porqué postergado (o mejor dicho, nadie quiere saber, por lo que implica), mismo que comenzará a mostrar las deficiencias directivas de quienes apenas aspiran a lograr el ascenso.

En el continuo avanzar del acercamiento a un grupo de directores, ha sido un resultado digno de tomar en cuenta el hecho de que…. emergen algunas tareas de relevancia, de aquellas descritas por Antúnez (2004) y a las cuales los participantes no hacen alusión, y es lo que compete a ser **gestor de la información** y se resume en las acciones que implican buscar información, recibirla, difundirla internamente y hacia el exterior; lo relacionado con ser **evaluador** y que se traduce en tareas de seguimiento y control de las actividades instructivas y formativas; **promotor del cambio**, implicado a sugerir ideas novedosas y proponer nuevos proyectos de innovación y mejora. Son temas ausentes y medulares que están relacionados con actividades vinculadas a proyectos y programas de recién puesta en marcha, como lo es el proyecto de gestión y el Programa Escuelas de Calidad. Términos que suenan mucho pero que aparentemente se aplican poco, precisamente por la urgencia de resolver la cotidianeidad que irrumpe la agenda directiva (Esparza, 2009:169).

Referencias

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

Esparza, R. A. (2009). *Los directores(as) y su formación profesional*. Tesis Doctoral. Instituto Universitario Anglo Español. Durango, Dgo. Méx.

Chapman, J. D. (2005). *Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares. Serie políticas educativas.* Academia Internacional de la educación. Instituto Internacional para la planeación de la Educación. UNESCO.

Isaacs, D. (2005). *8 cuestiones esenciales en la Dirección de Centros Educativos*. México: Ediciones Ruz.

Martín, J. (2003). Competencias transversales del sujeto que aprende. *Sinéctica, 22.* Febrero-Julio.

Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Documento publicado en dos artículos de la *Revista Herramientas*, *Acerca de las competencias profesionales* (I), *núm. 56* (pp. 20-30) y *Acerca de las competencias profesionales* (II) *57* (8-14).

Tejada, J. & Navío, A. (1999). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Zorrilla, M. & Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, *4(4)*.

COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO: RELACIONES INTERPERSONALES, TRABAJO EN EQUIPO, GESTIÓN DEL ESTRÉS, LA NEGOCIACIÓN Y LA CULTURA INSTITUCIONAL

Miguel Navarro Rodríguez
Arturo Barraza Macías
(Universidad Pedagógica de Durango)

En la actualidad son tres los enfoques que tienen mayor relevancia para el estudio de las funciones directivas: a) los centrados en los diferentes tipos de liderazgo, b) los centrados en las competencias directivas, y c) los centrados en las habilidades directivas. Sin embargo, creemos que la distancia entre uno u otro enfoque debe ser acortada y, en contraparte, se deben de crear líneas de comunicación entre ellos que permitan la mejora de la función directiva.

Con base en ese supuesto es que se elabora el presente trabajo donde partiremos del enfoque denominado liderazgo distribuido para identificar las competencias directivas necesarias para ejercerlo, las cuales a su vez, se verán enriquecidas por el enfoque de las habilidades directivas.

Para su presentación el trabajo se compone de siete apartados: a) liderazgo distribuido, b) competencias directivas, c) relaciones interpersonales, d) trabajo en equipo, e) gestión del estrés, f) la negociación y g) gestión de la cultura institucional. Una vez finalizada la presentación de esos siete apartados se realiza un cierre que cubre las funciones de conclusión.

Liderazgo distribuido

Robinson (en Ahumada, 2010), apoyado en una revisión teórica al respecto, afirma que existen dos enfoques para entender el liderazgo distribuido: uno pone el énfasis en la distribución de funciones para la realización de una tarea, mientras

que el otro, centra su atención en el proceso de influencia social que se genera a partir de la realización de la tarea; para este autor ambas aproximaciones son complementarias, sin embargo, en el presente trabajo la atención está centrada en el segundo enfoque, y a partir de él conceptualizamos al liderazgo distribuido como un nuevo marco conceptual que sirve para analizar y enfrentar el liderazgo escolar desde su aspecto relacional.

Spillane (2006), advierte al conceptualizar al liderazgo distribuido como una perspectiva que va más allá del liderazgo compartido, se trata -reconoce- de una práctica de liderazgo desarrollada más por necesidad que por diseño en donde el impulso de un líder logra desatar los liderazgos de los cabezas de fila y de área y los pone a interactuar en pos de una visión compartida. El liderazgo distribuido logra merced a estas interacciones y a sus situaciones generadas, que el influjo líder se distribuya hacia todos los espacios organizacionales y no fluya directamente o siempre desde la oficina del director de la institución.

Gunter (2002), al establecer un mapa del campo del liderazgo, señala que efectivamente al estudiar el campo del liderazgo, lo que se hace es realizar un mapa de las prácticas de liderazgo, por lo que Spillane (2006), ha llamado al liderazgo distribuido como una de estas prácticas, en donde se muestra a los líderes en movimiento de una organización -nótese líderes- convergiendo en un influjo común hacia la mejora (Harris, 2004), lo anterior conecta al liderazgo distribuido con lo que luckcock (2008) y Tony Bush (2010), han denominado inteligencia espiritual en el desarrollo del liderazgo.

Este marco conceptual y este paradigma para entender al liderazgo distribuido (Harthey, 2010), suponen algo más que una simple reconversión de las tareas directivas, significa sobre todo un cambio en la cultura escolar; donde una competencia directiva más es la gestión culturalista del proyecto institucional de escuela al cual se aspira llegar a ser (Navarro, 2009), este cambio proyectado en las prácticas y significados, elementos constituyentes de toda cultura escolar, debe estar signado por el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela.

De esta manera, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades, destrezas y conocimientos de los otros con un propósito común.

Bajo esta óptica, el director deja de ser un mero gestor burocrático y se convierte en un agente de cambio. Este tipo de liderazgo se concreta en una práctica distribuida, más democrática y dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de uno o varios líderes. En ese sentido, Donaldson (en Ahumada, 2010) resalta la necesidad de este tipo de liderazgo ya que, por una parte, responde a los requerimientos emergentes de la organización, mientras que por la otra, destaca los aspectos relacionales involucrados en todo liderazgo.

> Para este autor, el liderazgo ejercido por el (la) director(a) debe abordar tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia reciproca y la capacidad de confiar en el otro; b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano. La realidad de los establecimientos exige, según este autor, que el liderazgo sea entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad (Ahumada, 2010; p. 17).

En este tipo de liderazgo los límites entre líderes y seguidores, o entre dirigentes y dirigidos, se diluyen en la medida en que todos desempeñan, en los hechos, ambos roles. Más que la acción de una persona que ejerce la dirección, o de un equipo directivo, el liderazgo distribuido es la forma de trabajar de manera coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente (Murillo 2006); en ese sentido, este tipo de liderazgo origina que en la comunidad escolar *s*e comparta el poder. Para esto, los participantes deben tener acceso a los conocimientos, habilidades y destrezas que pueden apoyar su participación.

El liderazgo distribuido implica necesariamente el traspaso de las funciones de poder y la creación de estructuras de toma de decisiones más horizontales en las escuelas, ya que a través de ellas se otorga voz y voto a los profesores en las decisiones importantes.

El liderazgo distribuido implica necesariamente un cambio en la cultura organizacional que conduce a prácticas colectivas derivadas de estructuras horizontales de organización que generan la implicación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar en la dirección de la misma; para el logro de este tipo de liderazgo el directivo debe desarrollar una serie de competencias que estén orientadas esencialmente al aspecto relacional.

Competencias directivas

El tema de las competencias directivas tiene una gran aceptación en el ámbito empresarial; es por eso que cualquier revisión al respecto permite localizar todo un conjunto de artículos que abordan dicho tema (p. ej. Puga & Martínez, 2008; Muñoz & Vilá, 2002; y Cardona & García, 2002). En el ámbito educativo también se pueden encontrar una gran variedad de trabajos, sean estos de reflexión (p. ej. Gorrochotegui, 2007; y Salazar, 2003) o de investigación (p. ej. Falivene & Silva, 2004; Guerra & Sansevero, 2008; y Poblete & García, 2003).

Más allá de la presencia, cada vez más creciente, de este objeto de investigación/intervención, la atención, por el momento, está centrada en la tipología de competencias directivas; a este respecto se pueden reconocer en la literatura una multiplicidad de tipologías, sin embargo, en lo particular, hemos decidido tomar como base una de las clasificaciones que sobre competencias directivas realizan Poblete y García (2003); en esta clasificación, que se fundamenta en una consulta a expertos, los autores identifican tres tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Como la atención del presente trabajo está centrada en el aspecto relacional, eje central del liderazgo

distribuido, únicamente se toma en cuenta las competencias ubicadas en lo interpersonal, las cuales serían: relaciones interpersonales, trabajo en equipo, gestión del estrés y negociación; cabe advertir, que las competencias ya mencionadas son abordadas de una manera diferente a la propuesta realizada por los autores ya mencionados. Así mismo, se integra una quinta competencia: la gestión de la cultura institucional; consideramos necesaria integrar esta competencia por que cubre funciones de complemento e integración de las ya mencionadas.

Relaciones interpersonales

Un liderazgo distribuido debe ser capaz de crear y mantener un clima de colaboración mediante un adecuado manejo de las relaciones interpersonales; para lograr ese manejo el directivo deberá de ser capaz de fortalecer la comunicación interna en su organización.

Esta tarea, que se enuncia fácilmente, es algo difícil de lograr, es por eso que los directivos deben de dominar una serie de herramientas para hacer efectiva esa comunicación interna (Puchol, 2003); las herramientas que debe manejar el directivo se pueden agrupar en dos rubros: conversacional y de dirección.

Entre las diferentes herramientas conversacionales que existen para coadyuvar esfuerzos en aras de una adecuada comunicación interna, se pueden destacar las siguientes: a) saber escuchar, b) ampliar la intervención del otro, c) cortar o cerrar la conversación, d) empalizar y e) ser asertivo. Por su parte, entre las herramientas necesarias para una adecuada dirección, que coadyuve a una verdadera comunicación interna, se pueden mencionar las siguientes:

- brindar órdenes e indicaciones orales
- solicitar mejoras
- ofrecer información
- persuadir
- utilizar los mensajes yo

- denegar peticiones
- gratificar
- recibir críticas

Mediante el uso adecuado de estas herramientas el director que desea promover un liderazgo distribuido conseguirá establecer una adecuada comunicación con sus maestros, lo cual constituye una condición sine qua non para un verdadero trabajo colegiado.

Trabajo en equipo

La unidad operativa para un verdadero trabajo colegiado es el equipo; entendemos por equipo "un grupo de personas que trabajan juntas hacia una serie de objetivos específicos dentro de una esfera operativa definida" (Holpp, 2003; p. 4). En el campo educativo se podría decir que un equipo de trabajo escolar es el grupo de agentes educativos que trabajan juntos para lograr los objetivos asignados a la institución en el marco normativo y legal que les confiere la organización de pertenencia. En el marco del enfoque denominado liderazgo distribuido es necesario que el director promueva la conformación de un equipo de trabajo, pero no cualquier tipo de equipo, sino uno autodirigido. La diferencia entre un equipo tradicional y uno autodirigido se puede observar en la tabla 1.

Tabla1. *Diferencias entre un equipo tradicional y uno autodirigido*

Aspecto	Equipo Tradicional	Equipo autodirigido
Liderazgo	Líder formal	Rotar o proyectar el liderazgo
Vida útil	Temporal	Permanente
Valoración del rendimiento	Individual	Equipo
Diseño del trabajo	Una persona/ Un trabajo	Equipos de trabajo
Estructura organizativa	Piramidal	Horizontal
Toma de decisiones	Vertical Superior/inferior	Compartida
Supervisión	Protector/vigilante	Coordinador
Relaciones con los empleados	Adversario/vigilante	Colaborador

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Holpp (2003)

Entre el grupo tradicional y el grupo autodirigido puede haber una serie de puntos medios que, bajo una lectura estructural, pueden ser conceptualizados como tipos de grupos intermedios, o bien, bajo una lectura evolutiva, pueden ser conceptualizados como etapas o momentos de la transición de un grupo a otro.

A este respecto, si tomamos esencialmente como referencia el nivel de participación de los profesores en la toma de decisiones se podría hablar de siete momentos (Sánchez de Horcajo, 1991):

- Información: los profesores solamente son informados de la decisión que ya tomó el directivo.
- Consulta facultativa: el directivo solicita sugerencia por parte de los profesores sobre las decisiones ya tomadas o por tomar.
- Consulta obligatoria: los profesores tienen derecho, en un momento dado y mediante un procedimiento determinado, a opinar sobre las decisiones del directivo.
- Elaboración/Recomendación: los profesores participan en la formulación, en el análisis y en la evaluación de las opciones y pueden formular recomendaciones precisas. El directivo, por su parte, decide aprobando, modificando y rechazando las decisiones realizadas.
- Codecisión/Colegialidad: los profesores ejercen una influencia efectiva y directa en la elección o rechazo de un plan de acción y en la toma de decisiones al respecto.
- Delegación: los directivos definen ciertos límites dentro de los cuales los profesores pueden ejercer una autonomía.
- Autogestión (autonomía): los profesores determinan, por sí mismos, sus orientaciones y escogen los medios y controles pertinentes sin referencia a una autoridad externa.

El ideal de un equipo autodirigido se movería entre la codecisión, la delegación y la autogestión, sin embargo, para transitar de los equipos tradicionales, con los cuales se trabaja hoy en día, hacia un equipo autodirigido el directivo debe promover el empowerment, potenciación o empoderamiento; este

proceso, centralmente relacional, implica la distribución creativa del poder y la construcción de una responsabilidad compartida mediante la influencia mutua; tiene como características centrales el ser global, participativo y duradero.

El *empowerment* permite al individuo utilizar sus capacidades y sus conocimientos para fomentar la consecución de los objetivos institucionales, invertir en su propio aprendizaje, conformar el carácter de una organización y crear relaciones interpersonales eficaces.

Para lograr esto, los directivos, que deseen fomentar el empowerment en sus organizaciones, deberán:

a) Estar “convencidos de que el liderazgo deriva de todos sus empleados, no de un grupo selecto” (Murrell & Meredithm, 2002; p. 2).

b) Ser conscientes de que la institución tendrá más probabilidades de lograr sus objetivos si los profesores disponen de las herramientas, conocimientos y autoridad indispensable para hacer mejor su trabajo;

c) Comprender que la información es poder y, por lo tanto, la compartirán con todos sus profesores;

d) Valorar lo suficiente a sus profesores como para crear una cultura que apoye y valore al individuo, pues es menester asegurarse de que todos ellos se sentirán dueños de esa cultura y responsables de su perpetuación;

e) Generar oportunidades para solucionar los problemas partiendo del supuesto de lo que sucedería en el caso de no afrontarlos;

f) Saber perfectamente que fomentar el empowerment constituye un esfuerzo continuado y no uno más de los puntos de una agenda anual o mensual;

g) Comprender que fomentar el empowerment es un objetivo prioritario y altamente estratégico de la gestión directiva y no uno más de una relación de objetivos.

Un liderazgo distribuido que fundamente su actuación en un grupo autodirigido y promueva el empowement en sus integrantes creará una cultura de autonomía y profesionalidad en los profesores.

Gestión del estrés

A diferencia de Poblete y García (2003) que, a esta competencia, la denominan "Resistencia al estrés" y de Núñez y Gascón (2003) que, al referirse a ella como habilidad directiva, la denominan "Control del estrés", en el presente apartado hemos preferido denominarla "Gestión del estrés" en consonancia con la denominación propuesta por Valls (2003), al referirse a ella como habilidad directiva.

El liderazgo distribuido implica construir una nueva cultura escolar donde la colaboración y la colegialidad sean el rasgo distintivo, sin embargo, transitar hacia este tipo de liderazgo implica, necesariamente, generar un cambio en las funciones que realizan cotidianamente todos los miembros de la comunidad escolar y como es bien sabido todo cambio genera estrés.

Cuando un profesor se enfrenta a un directivo que promueve un cambio en sus funciones suele verlo como un agente estresor que amenaza retirarlo de su zona de confort que le ofrece la cotidianeidad, y lanzarlo a lo novedoso e impredecible. Ante esta situación el profesor puede reaccionar de diferentes maneras, siendo una de ellas la resistencia al cambio, con lo cual el nuevo proyecto se ve amenazado en su desarrollo y consecución.

Para evitar este tipo de resistencias, y bloqueos, al trabajo propuesto, el directivo debe ser capaz de gestionar el estrés que se genera en sus profesores a causa de los cambios. Para lograr eso, en primera instancia, el directivo debe tener claro cómo se genera el estrés y cuáles son sus componentes.

Una lectura sistémica cognitiva (Barraza, 2006) del estrés laboral nos conduciría a reconocer el siguiente proceso:

1.- El entorno (la institución, en lo general, y el directivo, en lo particular) le plantea a la persona (profesor) un conjunto de demandas o exigencias (cambio en las funciones y tareas que venía desarrollando cotidianamente).
2.- Estas demandas (p. ej. la autoevaluación colegiada) son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona (¿puedo hacerlo?).
3.- En el caso de considerar que las demandas desbordan los recursos que posee para realizarlas, las valora como estresores (fuentes de estrés).
4.- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona (profesor) con su entorno (la institución). Este desequilibrio sistémico se manifiesta a través de una serie de síntomas, p. ej. irritabilidad, dolores de cabeza, ansiedad, etc.
5.- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, (¿puedo afrontar mi estrés?) lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación (p. ej. busco información al respecto, voy a un psicólogo, etc.).
6.- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno (p. ej. ventilación o confidencia de la situación que preocupa, asistir a misa, etc.)
7.- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico (desaparecen los síntomas); en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas el sistema realiza un tercer proceso de valoración (¿en qué medida las estrategias utilizadas me permitieron disminuir el estrés?) que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

Esta lectura del estrés laboral nos conduce a reconocer tres componentes: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. A partir de estos componentes se podría afirmar que la gestión del estrés involucraría diversas habilidades como reconocer los síntomas del estrés, identificar los estresores y brindar apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento.

En el primer caso, el directivo debe poner atención a los síntomas comportamentales que son los más visibles para él. Un profesor irritable, intolerante, agresivo e inquieto, o por el contrario uno que se aísla de los demás o anda triste, puede representar potencialmente un profesor estresado.

Para confirmar si el profesor está estresado o no, es necesario indagar sobre lo que le preocupa en ese momento y si existen otro tipo de síntomas, p. ej. bloqueo mental, trastornos en el sueño, dolor de cabeza, fatiga crónica, problemas digestivos, etc. Un conjunto de estos síntomas, asociados a una ausencia clara de enfermedad, es el indicador de un profesor estresado.

Una vez identificado el profesor estresado el directivo debe establecer cuáles son las fuentes del estrés. En ese punto debe de estar consciente de que habrá fuentes de estrés sobre las que él y/o el profesor pueden intervenir y otras sobre las que no se puede hacer nada.

En caso de que la fuente del estrés identificada sea susceptible de intervención directa, el directivo puede utilizar, o promover el uso, de estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución del problema, a la búsqueda de la información, a la negociación o a la búsqueda de apoyo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), este tipo de estrategias estarían orientadas, en palabras de Lazarus y Folkman (1986), al problema, es decir, serían comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés.

En caso de que la fuente del estrés identificada no sea susceptible de intervención directa, el directivo puede utilizar, o promover el uso, de estrategias de afrontamiento orientadas a la independencia o acomodo (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), este tipo de estrategias, en términos de Lazarus & Folkman (1986), estarían orientadas a la regulación emocional, es decir, orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas.

Negociación

Sin dudas el estrés que se genera, al pretender cambios en la forma de actuación de los miembros de la comunidad escolar, es un enemigo para un ejercicio del liderazgo distribuido, sin embargo, este no es el único peligro, otro que está presente, y que no hay que subestimar, es la micropolítica institucional. Para afrontar este riesgo-peligro el directivo debe utilizar la competencia de negociación.

"La negociación es un proceso de comunicación dialéctica mediante el cual dos partes que se necesitan mutuamente y cuyos intereses están enfrentados o son complementarios, pretenden llegar a un acuerdo que satisfaga dentro de lo posible los intereses de ambas" (Sánchez, 2003; p. 147).

De manera cotidiana el directivo tiene que negociar, con los miembros de la comunidad escolar, algunas concesiones, prebendas o penalizaciones, pero este tipo de negociación es sencilla si consideramos aquellas negociaciones donde la otra parte defiende su estatus quo y su zona de confort y donde el directivo aparece como promotor de un cambio substancial en las prácticas y significados institucionales que normalmente trae aparejado la impredecibilidad y el trabajo extra en sus inicios.

Para lograr esta negociación el directivo, que desee promover un liderazgo distribuido, deberá hacer uso de un estilo negociador cooperativo y dejar de lado el estilo de negociación competitivo; la diferencia entre ambos estilos se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. *Estilos negociadores*

Negociador competitivo	Negociador cooperativo
Su objetivo es dominar la otra parte	Destaca los puntos en común por encima de las diferencias
Considera a la otra parte como un adversario	Considera a la otra parte como un colaborador
Comienza con varias exigencias	Se caracteriza por una argumentación lógica y racional

Se muestra inflexible a la hora de hacer concesiones	Es flexible, escucha y considera los planteamientos de la otra parte
Hace uso de amenazas verbales	Emplea datos, hechos, evidencias, etc.
Lleva una solución ya preconcebida	Suele realizar más preguntas que aseveraciones
La negociación supone un juego de ganar o perder	La negociación supone un proceso de ganar-ganar
Manifiesta un escaso interés por la otra parte.	Se caracteriza por su capacidad de escucha

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Sánchez (2003)

Para que el directivo pueda lograr un estilo negociador cooperativo deberá hacer uso de las siguientes tácticas (Sánchez, 2003):

- Dejar que la otra parte sea quien presente la oferta inicial.
- En caso de que la otra parte no presente inicialmente su oferta se puede iniciar con una oferta hipotética.
- Comenzar con una demanda ambiciosa pero razonable.
- Mostar una apariencia o imagen adecuada para el proceso de negociación
- Ganar tiempo.
- Fingir la retirada aparentando que no es de interés continuar, pero al mismo tiempo dejar abierta la posibilidad de continuar.
- Conocer lo que puede ofrecer la competencia (otro presunto negociador).
- Destacar los éxitos y los logros obtenidos.
- Plantear varias demandas de manera simultánea cuidando presentar con mayores ventajas la que interesa lograr.
- Dar parte de la razón a la otra parte.
- Introducción de un negociador duro para que el negociador real se muestre como el blando.
- Para ganar tiempo se puede presentar un negociador sin poder.

En caso de que una negociación no avance o se estanque es recomendable: a) cambiar de negociador, b) cambiar del lugar físico donde se desarrolla la negociación, c) aportar información adicional, d) generar una atmósfera más amigable, e) intentar dialogar entre bastidores, o f) reestructurar la propuesta (Valls, 2003).

Una buena negociación posibilita que el directivo pueda seguir adelante con sus planes, tal vez de manera más lenta, o con modificaciones, pero al fin de cuentas, adelante.

Gestor de la cultura institucional

La dimensión culturalista de la gestión se define como "una nueva área del trabajo gestor, al construir y transformar desde el proyecto cultural a las instituciones educativas" (Navarro, 2009, p.200). La dimensión culturalista de la gestión se concibe como una estrategia útil de la gestión, para transformar y no solo para conducir a las instituciones (Posner, 1995), esta idea reconoce que si queremos hacer cambios de fondo y permanentes, tenemos que llegar hasta la médula de los procesos, tenemos que cambiar la cultura que da vida a las prácticas y usos institucionales (Agullá, 2001). Sin cambiar la cultura institucional, no hay cambio institucional.

> A este respecto, coincide el CEPAL (2006), cuando establece que sin proyecto cultural, la escuela no puede desarrollar transformación alguna y sin transformaciones buscadas para mejorar lo que es la escuela y lo que ésta hace, no es posible pensar a la gestión educativa o escolar (en Navarro, 2009, pp. 207-208).

Entendemos que es necesaria esta nueva competencia directiva -la de ser gestor de la cultura institucional- pero, ¿Cómo podría caracterizarse en sus indicadores, dicha competencia?

Essomba (2008), nos da una pauta útil para encontrar una respuesta a la anterior cuestión, nos aporta 10 ideas clave que desde su perspectiva integran la competencia directiva sobre la gestión culturalista institucional:

1- Afirmar la geografía del territorio cultural: defender y significar en la institución, lo que tenemos en común.
2- Gestionar la diversidad cultural enlazada a la visión futura del proyecto de institución (desde las individualidades, llegar con prácticas de inclusión al todos, como símil del nosotros).
3- Definir un modelo coherente (de proyecto de escuela) con la realidad social.
4- Establecer un modelo lingüístico intercultural, hacer por tanto un discurso colectivo institucional.
5- Reconocer las adscripciones de los grupos políticos o étnicos para llevarlos al proyecto intercultural de escuela.
6- Identidad incluyente (multicultural).
7- Respetar las prácticas religiosas enmarcándolas en lo privado y alejándolas del proyecto de escuela.
8- Reconocer y gestionar el conflicto.
9- Trabajar la dimensión comunitaria de escuela.
10- Principio general de interculturalidad como integración que reconoce las esencias de lo diverso.

Un directivo escolar por tanto, debe afirmar el proyecto cultural institucional apoyado en estas orientaciones, además podemos agregar como una parte formal de la competencia culturalista de la gestión, el que los directores sean competentes para diagnosticar el ámbito cultural de la gestión institucional y sobre todo, para trazar cursos de acción (diseño del proyecto cultural de institución), que intervengan hacia la mejora en materia del proyecto cultural institucional (Hargreaves, 2003).

Habría un valor agregado propio de un director líder en la perspectiva del liderazgo distribuido: allegar a los demás líderes en la institución, el poder de la

representación (Rojas de Ferro, 2002), donde la misma es útil para hacer emerger en la mente de las personas (visión compartida de lo intangible) los procesos culturales que no se ven y se tocan, cuando le damos representación y significado a los símbolos, usos, prácticas y rituales, historias, formas de ser, dicho poder de representación conecta con los procesos de construcción y significación compartida de la cultura institucional.

A manera de conclusión

El liderazgo distribuido se presenta ante nosotros como un marco prescriptivo idóneo para la mejora escolar de nuestras instituciones y para el logro de la autonomía profesional del profesorado, sin embargo, su aplicación, al igual que todo enfoque educativo, no es automática o lineal y su potencial aplicación está más llena de resistencias que de promotores.

Para allanar el camino de la implementación de este tipo de liderazgo el directivo debe poseer cinco competencias centrales:

- Crear una comunicación interna eficaz en su institución a través del uso de un conjunto de herramientas conversacionales y de dirección que deben constituirse en el substrato central de sus relaciones interpersonales.
- Promover la conformación de equipos autodirigidos orientados al empowerment.
- Gestionar el estrés, que les genera el cambio a los miembros de la comunidad escolar, a través de tres habilidades centrales: reconocer los síntomas del estrés, identificar los estresores y brindar apoyo para un adecuado uso de las estrategias de afrontamiento.
- Utilizar un estilo negociador cooperativo para negociar los cambios que acarrea, y por ende lo impredecible y el trabajo extra que le viene aparejado al proceso de implementación de un liderazgo distribuido.

- Desarrollar un fuerte proyecto cultural del tipo de institución que se pretende llegar a ser; así como promover las prácticas que le den vida, los rituales y símbolos, los usos y costumbres, las formas de ser institucional (*Know how* organizacional), el realzar las historias de éxito institucional, de sus héroes ante sus villanos, afirmando a través de estos artefactos, dicho proyecto cultural enlazado a la identidad construida por todos alrededor de la institución.

Estas cinco competencias no son las únicas que debe poseer un directivo que promueva en su práctica profesional el liderazgo distribuido, sin embargo, creemos que son las más importantes, sobre todo si consideramos que en nuestro sistema educativo nacional serían las necesarias para impulsar su implementación.

Referencias

Agulla, J. C. (2001). *Nuevos paradigmas de la transformación científica y tecnológica de la Universidad Argentina*. Documento presentado en la Academia Nacional de Educación. 6 de agosto de 2001. Buenos Aires.

Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas, 9(1),* 111-123.

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3),* 110-129.

Bush, T. (2010). Spiritual Leadership en:*Educational Management Administration & Leadership July 2010 38: 402-404.*

Cardona, P. & García, P. (2002). Cómo diagnosticar y desarrollar competencias. *Revista de Antiguos Alumnos, 86,* 14-18.

CEPAL (2006). *Invitan a transformar la cultura escolar para educar en torno al aprender a convivir*. Disponible en:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9429&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html consultado el 18 de febrero de 2008.

Essomba, M. (2008). *10 ideas clave en la gestión de la diversidad de la escuela.* Madrid, España: Grao.

Falivene, G. M. & Silva, G. M. (2004). *Desarrollo de competencias directivas en la administración pública nacional argentina: avance de una investigación basada en historias de aprendizaje*. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Madrid, España. Recuperado el 15 de julio de 2010. Disponible en http://www.iij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/ documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20IX/documentos/ falivene.pdf

Gorrochotegui, A. (2007). Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. *Educación y Educadores, 10(002),* 87-102.

Guerra, D. & Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en instituciones educativas. *Laurus, 14(27),* 330-357.

Gunter, H. (2002). Leadership Studies in Education Towards a Map of the Field en *Educational Management Administration Leadership* October 2002 vol. 30 no. 4 387-416.

Hargreaves, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hartley, D. (2010). Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'? *Educational Management Administration & Leadership May 2010 38*: 271-285.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? en *Educational Management Administration Leadership* January 2004 vol. 32 no. 1 11-24.

Holpp, L. (2003). *Dirija el mejor equipo de trabajo*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Luckcock, T. (2008). Spiritual intelligence in leadership development. A practitioner inquire into the ethical orientation of leadership stiles in LPSH. *Educational Management Administration & Leadership July 1, 2008 36:* 373-391.

Muñoz, J. A. & Vilá, J. (2002). El sistema de innovación: competencias organizativas y directivas para innovar. *Revista de Antiguos Alumnos, 85,* 12-24.

Murrell, K. & Meredith, M. (2002). *Empowerment para su equipo*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.

Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e),* 11-24.

Navarro, M. (2009). La dimensión culturalista de la gestión como estrategia de transformación en las instituciones educativas, ¿Una nueva dimensión de la gestión en construcción? pp. 197-217 En: Navarro, M. (2009). *Gestión escolar, resultados de investigación, del discurso a la realidad de las escuelas*. México: UPD/ReDIE.

Núñez, A. & Gascón, I. (2003). Control del estrés. En L. Puchol (coord.), *El libro de las habilidades directivas,* (371-405). Madrid, España: Díaz de Santos.

Poblete, M. & García. A. (2003). *Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico*. Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI. Bilbao. Universidad de Deusto**.** Recuperado el 10 de junio de 2010. Disponible en http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ COMPETENCIAS/DESARROLLO%20DE%20COMPETENCIAS%20EN%20EQ%20DIR.pdf

Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Puchol, L. (2003). Algunas herramientas de comunicación interpersonal. En L. Puchol (coord.), *El libro de las habilidades directivas,* (5-25). Madrid, España: Díaz de Santos.

Puga, J. & Martínez, L. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios gerenciales, 24(109),* 87-103.

Rojas de Ferro, M. C. (2002). *Civilization and violence. Regimes of representation in Nineteenth Century Colombia*. The University of Minessotta Press.

Salazar, U. (2001). El trabajo de equipo en la escuela. ¿Cuáles serían las competencias directivas necesarias para desarrollar habilidades de trabajo en equipo entre los profesores? *Revista Profissão Docente, 01(03),* s/p.

Sánchez de Horcajo, J. J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación.* Madrid, España: Libertarias.

Sánchez, G. (2003). La negociación. En L. Puchol (coord.), *El libro de las habilidades directivas,* (147-170). Madrid, España: Díaz de Santos.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psycholog*y, *58*, 119-144.

Spillane J. P. (2006). *Distributed Leadership.* USA: Jossey Bass.

Valls, A. (2003*). Las 12 habilidades directivas clave*. Barcelona, España: Gestión 2000.

4a Parte



Investigadores

COMPETENCIAS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE SU CULTURA EXPERIENCIAL

Ruth C. Perales Ponce
(Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio)
Martha Patricia Macías Morales
(Secretaría de Educación Jalisco)
Angélica Macías Morales
(Investigadora independiente)

Introducción

La comprensión de lo que genera y aporta la investigación educativa al desarrollo del país, es un tema que continua siendo cuestionado por diversos agentes y sectores sociales, en virtud del detrimento de la calidad de la educación a nivel nacional. En este marco se lleva a cabo el *Diagnóstico de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2009*, financiado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado, que tiene como objetivo el generar, difundir y divulgar el conocimiento útil y con base en los resultados, diseñar y proponer estrategias de mejora en las políticas para el desarrollo de la investigación educativa en la entidad, investigación que constituye el marco de referencia donde se deriva el presente documento.

El estudio contempla como una de sus categorías de análisis al agente investigador y su producción. Para ello se trabaja desde el marco de la cultura su conceptualización, y lo define como "El investigador es el agente que produce conocimiento educativo y es, al mismo tiempo, el que tiene, en primera instancia, las posibilidades de convertir la información en conocimiento útil" (DIEJ, 2009:33).

Sin embargo, dicho conocimiento y producción científica debe estar enmarcado en el contexto social actual de la cultura globalizada, que exige a todo

agente social resignificar su función y su inserción profesional a partir del desarrollo de competencias individuales que le permitirán actuar e influir en la propia cultura que enfrenta.

En la investigación asumimos la cultura científica como "[…] un factor del desarrollo personal, que implica no solamente el dominio de conocimientos y el enriquecimiento intelectual, sino la conformación de actitudes y valores" (Sebastián, 2006: s/n). Así el agente investigador va conformando su experiencia individual a través de la construcción y desarrollo de competencias profesionales en contextos concretos que potencian entre otros aspectos su responsabilidad social.

En el presente ensayo, se abordan las características que definen la cultura experiencial del investigador y cómo éstas determinan su actuación, valoración, en la producción de conocimiento y en su propia concepción de investigador, y se esbozan algunas competencias deseables a fin de responder a las condiciones actuales de la educación.

La cultura experiencial como marco de actuación del agente investigador

Consideramos que la cultura se convierte en el factor que se encuentra frente a la globalización produciendo la tensión y contradicción necesaria entre lo global y lo local. La producción de conocimiento globalizado tiene sentido en el marco cultural de comunidades y agentes concretos y localizados, que deciden usar o no el conocimiento al que tienen acceso. Son estos agentes quienes le dan sentido a este conocimiento y lo usan en la medida en que les resulte útil (DIEJ, 2009).

La cultura entonces, se percibe como compleja y dinámica, con diversas dimensiones que interactúan e intersectan en respuesta a contextos y espacios concretos. Un agente, además de ser capaz de interpretar adecuadamente los símbolos culturales propios del colectivo al que pertenece (reglas, creencias o valores), también lo es para integrarse a diversos grupos y vivir en sociedad. En este sentido, cada agente reinterpreta, reproduce, tanto como transforma "su

propio sistema simbólico de significados donde adquieren sentido sus valores, supuestos, creencias y saberes” (Sañudo, Perales y Fernández, 2008:.24).

Al respecto, Gómez Heras, define al agente como “agente intencional”, ya que “sus acciones y significados tienen un sentido en ese campo cultural concreto“. Son intencionados porque “en diversos campos culturales deliberadamente buscan ciertos fines, en función de determinados intereses, para lo cual ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas” (Gómez-Heras, 2002 en Sañudo, et al, 2008:21).

Como agente cultural, el investigador interactúa con el contexto, en función de las herramientas y elementos con los que cuenta para influir e intervenir en la realidad educativa, y desde los referentes que tiene sobre el campo de conocimiento. Al mismo tiempo, influye y modifica el mismo contexto. Pérez (2000) identifica que los sujetos, a través de sus acciones, proyectan en diversos niveles, el bagaje que posee como individuo. En sus acciones los investigadores, dan cuenta de su cultura experiencial, que es “el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente…es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos” (Pérez, 2000:199).

Dicho patrón de acciones que desarrolla el investigador educativo, se encuentran orientados por una serie de ideas y concepciones que construye sobre el mundo y el campo de conocimiento en el que se adentra, definida como *teorías intuitivas o prácticas,* que permiten la construcción de los significados en uso del agente investigador (Pozo, Scheuer & Pérez, 2006:102).

Coincidentes con estos planteamientos (Rodrigo, 1995; Schön, 1983, 1987; Goodman, 1992), las teorías intuitivas o prácticas, ideas implícitas, son referidas al conjunto de creencias organizadas y cosmovisiones relativamente estables que les sirven a los individuos para orientarse en la realidad.

Las ideas, creencias y supuestos que posee el agente investigador, son adquiridas a partir de la experiencia y de su historia personal en interacción con otros. Ese conjunto de ideas y concepciones, tienen su origen en un aprendizaje implícito e informal, construido de manera no consciente y que tienen una naturaleza procedimental, un saber hacer (Pozo, Scheuer & Pérez, 2006). El investigador, entonces, actúa e interviene sobre la realidad educativa, en función de un esquema de ideas y patrones de actuación profesional, a partir de su propia historia y experiencia individual, que al mismo tiempo concibe y construye una visión sobre ella.

A esto, Pérez (2000), lo denomina cultura experiencial, es decir, a la construcción permanente de un saber hacer sobre su profesión y sobre su tarea intelectual. La cultura experiencial se define y configura por aspectos sociocognitivos y socioafectivos, entre otros, como los elementos fundamentales que determinan la construcción de los significados compartidos y en uso que el agente pone de manifiesto en su interacción cotidiana con otros actores, ya sea del mismo campo profesional o en cualquier espacio donde se desenvuelve. En los siguientes apartados se discute al respecto.

Recursos sociocognitivos y socioafectivos en la construcción y desarrollo de competencias del investigador

El investigador aunque sujeto individual, también es un sujeto social por lo que su cultura experiencial se constituye a través de la interacción con los otros. En ese sentido los recursos sociocognitivos y socioafectivos se entrelazan entre sí y conforman una unidad inseparable en el individuo; así como ambos se conjugan para permitirle al agente relacionarse e interaccionar con la realidad y con los otros sujetos.

En primer lugar, los recursos sociocognitivos, el investigador educativo los utiliza para interpretar la realidad y poder intervenirla, éstos aunque procesos individuales, están ligados a procesos culturales y simbólicos donde se

desenvuelve (Pérez, 2000), el uso de conceptos ligados a la investigación educativa, la formas de adquisición, acercamiento y uso del conocimiento y en sí misma la inteligencia individual es un reflejo de la construcción colectiva del grupo con el que interactúa en su cotidianidad. Los recursos sociocognitivos son utilizados por el investigador de manera simultánea ya que cada uno de ellos aporta el conocimiento necesario para proceder.

Uno de los primeros recursos fundamentales para el trabajo del investigador es la definición y construcción conceptual y teórica que le permitirá interactuar-relacionarse en su ámbito profesional. Esta construcción de acuerdo a Pérez (2000) comprende desde el uso de conceptos ordenadores "guiones" que le permiten al investigador "(…) estructurar la secuencia lógica y vital de los acontecimientos y a interpretar el sentido evolutivo y cambiante de la vida humana individual y social" (2000: 221), hasta la formación de categorías o conceptos formales todos construidos a partir del grupo de pertenencia.

Los guiones se constituyen en el conocimiento práctico del agente investigador y por tanto le facilita la interacción, y la anticipación a futuros acontecimientos. Los guiones están conformados por conceptos o categorías que son "(…) una agrupación de objetos, situaciones o personas diferentes en clases integradores, de modo que el individuo interpreta y responde a cada uno de ellos en función no de su singularidad sino de su pertenencia a dicha categoría en su mayor parte homogénea" (Pérez, 2000: 222). Son construcciones o invenciones, no existen en el entorno sino que son elaborados en la mente individual y en la colectiva. En términos de Longino, "[…] las creencias se convierten en conocimiento sólo si son resultado de las prácticas garantizadoras sostenidas por la comunidad según los estándares de esa comunidad" (Longino, 2002 en Gómez, A., 2009:128).

Por otro lado, las categorías son elaboradas por el agente investigador a partir de atributos de criterio y de acuerdo a Bruner (1978) se clasifican en tres: afectivas, funcionales y formales. Las afectivas están relacionadas en función de las respuestas afectivas que evocan, las funcionales se integran a partir del uso

que desempeñan las personas, grupos y son asumidas de forma acrítica; mientras que las formales si implican "Un distanciamiento de los propios intereses y propósitos, orientándose hacia la búsqueda científica de la naturaleza y de las propiedades intrínsecas de los objetos" (Pérez, 2000: 223).

Éstas últimas forman parte de la cultura científica que se genera a partir de la producción de conocimiento de los investigadores y que legitiman procesos y formas diversas de producción. No obstante, de acuerdo a Pérez, (2000) son las categorías afectivas y funcionales las que en mayor medida utiliza el individuo en la constitución de su cultura experiencial.

El aprendizaje de estas categorías "[…] constituye uno de los medios principales de socialización de los miembros en formación de una sociedad, ya que las categorías se aprenden y utilizan habitualmente reflejan las demandas de la cultura en cuyo seno se elaboran" (Bruner, 1978, citado en Pérez, 2000:224).

Sin embargo, las categorías o significados compartidos por el individuo sólo es posibles observarlas cuando son puestas en uso a través de lo que Pérez Gómez llama Perspectivas que es "un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona para enfrentarse a una situación problemática, se refiere al modo ordinario de pensar, sentir y actuar en tal situación" (2000: 232). Las perspectivas están soportadas en teorías, creencias o ideologías, pero orientan el actuar y permiten justificar dentro de un contexto específico la forma de abordar un problema determinado.

Una de estas creencias tiene que ver con aspectos epistemológicos, son las ideas que el agente investigador sostiene de manera más o menos implícita respecto a la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer. De acuerdo a Pozo, Scheuer y Pérez (2006), el primer aspecto incluye las creencias relativas a la certeza del conocimiento y el segundo aspecto tiene que ver con las creencias sobre la fuente del conocimiento.

Otra categoría fundamental para el objeto que nos ocupa, está relacionada con el rol que socialmente tiene el investigador educativo, ya que de acuerdo a la institución de trabajo, grupo de pertenencia, marcos teóricos de dominio, proceso

investigativo donde participa, su producción, su pertenencia a redes, asociaciones, por su cercanía a grupos de referencia reconocidos, son algunos de los criterios definidos por los mismos investigadores y los cuales determinan su condición o no de investigador. Por tanto, dependerá del grupo al que se pertenezca, ser considerado como investigador.

Las formas de socialización del conocimiento en la conformación de la cultura experiencial están determinadas por los modos de razonamiento que comprende las estrategias en las que el investigador adquiere, transfiere y aplica dicho conocimiento, que comprenden las inducción, la deducción y la transducción, estos modos operan de manera simultánea y se utilizan para la toma de decisiones. En este sentido la metacognición en el investigador "(…) supone la capacidad para ponerse en el lugar del otro y distanciarse de uno mismo como si fuese otro al que podemos analizar para entender mejor su forma de funcionamiento" (Pérez, 2000:226). La metacognición incrementa la responsabilidad y dominio del individuo sobre su propio proceso de aprendizaje, pensamiento y actuación, por tanto su autorregulación. La comprensión del otro en el agente investigador le permite actuar con responsabilidad social atendiendo las demandas del contexto, determina la intencionalidad de su actuar y por tanto los contenidos educativos a desarrollar.

La metacognición supera aunque no desplaza a los guiones de actuación, las categorías y las perspectivas antes descritas, sin embargo, es un nivel de reflexión esperado en el investigador educativo quien tiene la posibilidad de intervenir la realidad de otros y modificarla. La metacognición se convierte por tanto, en una estrategia de control y regulación del conocimiento producido y de la investigación a realizar, a partir de ella el investigador debe considerar las especificidades del contexto, la intencionalidad de la investigación "es la integración de la atención cognitiva y la afectividad" (Marina 1993, citado en Pérez, 239) y los contenidos determinados por los objetivos, creencias de un grupo social determinado.

Las acciones del agente investigador, se encuentran también determinadas por su competencia intelectual, que de acuerdo a Pérez (2000):

> "[…] es un supuesto teórico necesario para inducir la capacidad de los individuos a la hora de resolver problemas o de elaborar conductas, planes y proyectos dirigidos a metas más o menos específicas, pero la competencia sólo puede observarse a través de la actuación, de la ejecución de actividades, pensamiento o sentimientos inteligentes; y puesto que la actuación manifiesta una obvia sensibilidad respecto a las exigencias o características del contexto, sólo podemos comprobar y valorar la competencia propia o ajena en relación a nuestras actuaciones contextualizadas" (238-239)

Braslavsky y Acosta (2006), las conciben como competencias de "saber actuar" o el conjunto de "saberes hacer", que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad. Estas autoras consideran que este "saber actuar" presenta diferentes dimensiones: saber actuar con pertinencia, saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender, aprender a aprender y saber comprometerse.

Actuar con competencia es, por lo tanto, el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto, es decir, es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada. Se trata de un proceso de actuación que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes (Braslavsky y Acosta, 2006).

Por tanto el investigador en su actividad cotidiana hace manifiesta las competencias esperadas en función de su rol en el grupo social donde se desarrolla, ya sea un cuerpo académico, la institución donde se desempeña. De igual forma las competencias también le implica poner en juego su capacidad de relacionar "(…) el sistema de los conocimientos y el sistema de las finalidades o metas humanas" (Pérez, 2000:236). Esta articulación para el investigador implica que no es sólo quien observa y procesa información de la realidad, sino que le demanda una intencionalidad y con ello su propio proyecto personal.

Esta intencionalidad, en concordancia con Marina (1993) definir al agente investigador como un creador ya que "[…] no hay desarrollo de la inteligencia humana sin una afirmación enérgica de la subjetividad creadora. El creador selecciona su propia información, dirige su mirada sobre la realidad y se fija sus propias metas" (Marina, 1993:18, citado en Pérez, 2004: 236). Este proceso creativo siempre será sobre las redes intelectuales construidas y compartidas por el grupo social al que pertenezca.

El agente investigador genera conocimiento como un:

> "[…] proyecto de autodeterminación en colaboración crítica con el resto de las subjetividades que se están construyendo de manera también autodeterminada racionalmente. Cada individuo asume el proyecto de construirse con independencia pero aceptando con tolerancia y humildad la necesidad de contrastar racionalmente la peculiaridad de sus significados construidos y la validez individual y social de sus decisiones y planes, edificando un territorio público de intercambio y comunicación que se regula por debate, argumentación y consenso, y reservando un espacio privado de crítica y creación personal alimentado con todo tipo de aportaciones propias y ajenas" (Pérez, 2000: 241)

En este proceso sociocognitivo creativo del investigador, es posible observar nuevamente que la naturaleza individual se ve determinada por la interacción con los otros, así los procesos afectivos de socialización "no pueden disociarse de los procesos mentales y significan la tonalidad afectiva que tiñe, orientando, potenciando, distorsionando o restringiendo las posibilidades de construcción independiente de significados y de diseño y ejecución de conductas relativamente autónomas" (Pérez, 2000: 228), es decir, la afectividad es el motor de las acciones individuales.

En ese mismo sentido Shi (2009) destaca la importancia de la satisfacción del propio interés y, de hecho, la considera como la motivación más básica" para realizar ciencia, aunque reconoce dos tipos de preferencias: "la de primer orden, que tiene que ver con los deseos, sean de curiosidad, de reconocimiento o autoridad, y las de segundo orden, relacionadas con valores cognitivos de diverso tipo (Shi, en Gómez, 2009:118-119).

Tanto Pérez (2000) como Shi (2009) atribuyen un papel decisivo al componente afectivo en la concreción de proyectos individuales y sociales. Condición que pone de manifiesto el deseo del investigador educativo por descubrir el contexto, de entender el mundo que lo circunda, de explicar el origen de problemas y situaciones específicas, es impulsado por la estructura de su particular afectividad como individuo, como el motor que lo lanza al descubrimiento del contexto vital. Del mismo modo, de los resultados de las sucesivas exploraciones, de sus satisfacciones o frustraciones, se construye el particular modo de sentir, conocer y actuar como individuo.

Estas decisiones están determinadas por el autoconcepto y la autoestima, conceptos que mantienen una estrecha relación de dependencia con las peculiaridades del contexto vital del individuo, que le permiten tener un reconocimiento de sí mismo y la autoestima que le merece dicho autoconcepto y que se hacen presentes en la manifestación de sus competencias.

El autoconcepto es un factor determinante del desarrollo futuro de la personalidad, del éxito o fracaso escolar, de las relaciones sociales y de la salud mental de los individuos. Por su parte, la autoestima no solo potencia o restringe el volumen y calidad de nuestras iniciativas sociales, sino el propio sentido de las expectativas de nuestra vida, la orientación de nuestras ilusiones y la fuerza de nuestra convicción:

> "El Autoconcepto y la Autoestima que impulsan el crecimiento del individuo deber ser un equilibrio entre el concepto de uno mismo que reflejan los pensamientos y actuaciones de los demás, los propios sentimientos y sensaciones y la reflexión analítica compartida sobre las posibilidades y las características del contexto" (Palacio e Hidalgo, en Pérez, 2000: 229)

La importancia del análisis de sentimientos y actitudes en la configuración de la cultura experiencial del investigador educativo, reside no sólo en su inevitable incidencia en la connotación de todo el proceso sociocognitivo, sino en que éstos se convierten en los principales motores que impulsan la actuación o la inhibición de la acción, en virtud de la anticipación de las consecuencias afectivas que se intuyen en las futuras interacciones.

Como se ha expuesto los recursos sociocognitivos y socioafectivos determinan la actuación del agente investigador y con ella la producción de conocimiento educativo. Con ello se ratifica que la producción de conocimiento científico es un proceso social "[…] desde el carácter de la observación y la interpretación de resultados hasta el mismo razonamiento y legitimación del conocimiento" (Gómez, 2009:129). Por tratarse precisamente de un proceso social las tendencias actuales están orientándose al llamado Modo 2 de producción de conocimiento el cual "[…] supone la existencia de diferentes mecanismos para generar conocimiento y para comunicarlo, más actores procedentes de disciplinas diferentes y con historiales distintos, pero, por encima de todo, lugares diferentes donde se produce el conocimiento" (Gibbons, 1997:31). El conocimiento ya no sólo es de quien "investiga" sino que se constituye en un bien común que permite la mejora directa en contextos específicos de aplicación.

El desarrollo de competencias desde esta visión implicará para el agente investigador, en primer lugar, un cambio de paradigma donde el conocimiento se produce en y para el contexto de aplicación concreto, en segundo, capacidad de diálogo y consenso. Estas competencias le permitirán realizar las interpretaciones sobre la realidad que actúa y determina las decisiones que se tomen al respecto.

La cultura experiencial del agente investigador se nutre de estas tendencias sociales que se convierten en disposiciones o actitudes personales que siempre han existido en el intercambio social y que determinan lo que investiga, produce y una nueva forma de apropiación social del conocimiento.

El desarrollo de competencias profesionales del investigador en la compleja realidad social y educativa

La naturaleza social de la producción de conocimiento demanda del investigador educativo el desarrollo de "Saberes en acción, con ciencia y con conciencia" (Ferreyra, 2010:11), ya que como agente intencional, requiere del desarrollo a su máxima capacidad, para configurar las competencias profesionales que la realidad

educativa actual demanda. Desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes (Tobón, 2008).

En palabras de Tobón (2006), la complejidad de la realidad social es inevitable, ya que en ella, todo acontece con inusitada rapidez en diversas dimensiones de la vida humana que impide una adaptación de manera paulatina al cambio. Se ensalza la eficiencia y el productivismo (*el homo economicus)* tendiente a considerarse toda actuación que no sea económicamente rentable, debe ser rechazada. A partir de ello, este autor, enfatiza la urgencia de asumir un pensamiento complejo en todas las tareas humanas, que favorezca un tejido integrado en continua evolución, donde es preciso tener conciencia de que la única certidumbre es el encuentro permanente con la incertidumbre y que ésta es necesario analizarse, determinarse y afrontarse en forma estratégica (Tobón y otros, 2006: 8).

Para lo cual, plantea el enfoque sistémico para el desarrollo de competencias profesionales, donde las competencias se abordan desde el *proyecto ético de vida* de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad (Tobón, 2008).

Este pensamiento, denominado complejo, es radical, sistémico, multidimensional y eminentemente autorreflexivo. El pensamiento complejo, aunque constituye un término relativamente novedoso, ya ostenta múltiples definiciones; desde la ciencia psicológica se comprende como: “aquel capaz de profundizar críticamente en la esencia de los fenómenos, jugando con la incertidumbre y concibiendo la organización” (Fariñas, 2006, en Delgado, 2008: 1).

El pensamiento es un proceso de carácter mediado, generalizador y motivado, que parte de la realidad objetiva conocida por los sentidos, elevándose

al plano de las acciones mentales en la búsqueda y construcción de un conocimiento cualitativamente diferente y esencial. (Delgado, 2008: 1).

Por su parte, Casares, Carmona y Martínez (2010), identifican la Competencia y la Moralidad, como unidades, que enlazadas entre ellas, proporcionan una fuerza muy potente como motor de las personas, en la misma medida en que se configuran y determinan la necesidad de autoestima positiva. Desde el punto de vista axiológico e integral, los valores fundamentan y guían con gran influencia el desarrollo de competencias profesionales, al servicio de la sociedad, desde el punto de vista humano.

Para definir las competencias, Tobón (2006) toma en cuenta algunos parámetros estrechamente relacionados con la cultura experiencial del agente investigador anteriormente señalada, y plantea tres de ellos: la articulación sistémica y en tejido de las actitudes, los conocimientos y las habilidades procedimentales; el desempeño tanto ante actividades como con respecto al análisis y resolución de problemas, así como la referencia a la idoneidad en el actuar.

En función de ello, el agente investigador responde a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, como parte de una cultura que lo forma y conforma, y lo impulsa a centrarse en los contextos específicos en los que atiende necesidades y problemas concretos.

En ese sentido, las competencias se definen como *procesos complejos de desempeño,* como un tejido sistémico y no fragmentado, teniendo como referencia, la realización de actividades y resolución de problemas de diferentes contextos (disciplinares, sociales, ambientales, científicos y profesionales, laborales). Para ello se articula de manera sistemática y en tejido la dimensión afectivo-motivacional (actitudes y valores) con la dimensión cognoscitiva (conocimientos factuales, conceptos, teorías y habilidades cognitivas) y la dimensión actuación (habilidades procedimentales y técnicas (Tobón, 2006).

Morin (2000), las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso,

disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión. Además son procesos complejos porque implican la interacción de muchas dimensiones del ser humano y del contexto, también la asunción y afrontamiento de la incertidumbre, uno de los grandes retos para la educación (Morin, 2000 en Tobón, 2006).

Uno de los grandes retos es precisamente la actuación del investigador ante la realidad cambiante y dinámica que representa la educación como "motor de desarrollo" que le obliga a generar procesos de investigación cercanos a los agentes educativos e incidir con ello en la mejora directa de sus condiciones transformando la visión de sujetos receptores de conocimiento hacia sujetos que generan conocimiento.

Reflexiones finales

La conformación de la cultura experiencial del agente investigador como se ha visto a lo largo del documento implica procesos sociocognitivos, socioafectivos, creencias, ideas y percepciones, que finalmente nos hablan que el quehacer profesional del investigador es un reflejo de la cultura social dominante y con ello las formas de producción de conocimiento. No obstante son sujetos que piensa y sienten y actúan en función de sus propios intereses, pero que también se encuentra determinados por condiciones externas a las cuales debe responde conforme una lógica construida socialmente hacia su profesión.

Asimismo el análisis desde la cultura experiencial del investigador nos ha permitido tener una visión distinta del sujeto investigador, comprender que es lo que determina su actuación, conlleva una mirada hacia la satisfacción de las necesidades del otro. Ya no sólo para lograr un beneficio individual determinado por los estándares académicos que un sistema de estímulos obliga, sino que nos revela y demanda de un investigador en el que la conciencia y respeto por los demás es la motivación que realmente potencia el desarrollo individual y con ello el colectivo.

Aunque de manera general a lo largo del documento hemos expresado ciertas características del investigador, consideramos cuatro competencias fundamentales que debe reunir en la época actual el investigador educativo, la primer de ellas, es la relativa al compromiso ético en su labor, responsabilidad social, capacidad para el consenso y diálogo y apreciación por la diversidad de pensamiento.

Finalmente, constituye un reto más reconsiderar aquellos aspectos que el investigador potencialmente puede desarrollar desde otras perspectivas, especialmente el desarrollo de competencias para dar cuenta a la sociedad que el conocimiento sólo será útil en la medida que considere el pleno desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.

Referencias

Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad*, *Eficacia (REICE), y Cambio en Educación 2006, 4,* Segunda edición.

Delgado, J. (2008). El pensamiento complejo: ¿realidad o utopía en la educación postgraduada? en *Revista Iberoamericana de Educación. No. 47,* Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura.

DIEJ (2009). *La producción del conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura*. Documento interno del Diagnóstico de la investigación educativa en Jalisco 2002-2012.

Casares, P., Carmona, G. y Martínez F. (2010). Valores Profesionales en la formación universitaria*, Revista Electrónica de Investigación Educativa. Número Especial.* Consultado el día 30 Agosto de 2010. http//redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html

Ferreyra, H. (2010). Política y curriculum en la República Argentina. La construcción de núcleos de aprendizajes y la propuesta de definición de competencias prioritarias para mejorar la educación, en *Revista Palabra Educativa 1,* México, Red de Posgrados en Educación.

Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Barcelona: Pomares – Corredor.

Gómez, A. (2009). La dimensión individual y colectiva de los sujetos de la ciencia, en Broncano, F y Pérez, A *La ciencia y sus sujetos ¿quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI?* México: UNAM-Siglo XXI Editores.

González-Pienda, J., Núñez, C., Glez.-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. En Revista *Psicothema. 9(2), 271-289* Universidad de Oviedo.

Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Editorial Morata.

Pozo, I., Scheuer, N, Pérez, E. (2008). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza" en Pozo, I., Scheuer, N. Pérez, E. y De la Cruz M. (2006). "*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*". Capítulo tres. Barcelona: Editorial Graó.

Saiz, C. y Nieto, A. (s/f). *Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico.* Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/disposicionesyct.pdf, Consultado 4 de Junio de 2010.

Sañudo, L. Perales, R. y Fernández, M. (2008) *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa,* México: Fondos Sectoriales SEB / SEP / CONACyT.

Sebastián, J. (2006). *La cooperación universitaria para el fomento de la cultura científica*. Disponible en www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a04.htm Recuperado 11 de marzo de 2010

Tobón, S. y otros. (2006). *Competencias, calidad y educación superior.* Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo.* Universidad Autónoma de Guadalajara Curso IGLU, Guadalajara, Jal. México Recuperado el 24 de julio 2010, de http://www.uag.mx/curso_iglu/competencias.pdf

